ÉTUDES ET DOCUMENTS 3

Conseil supérieur
de l'éducation

Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de système et pédagogie différenciée

Jacques de Lorimier

Québec

90-04803/

DES STRATÉGIES POUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN FRANCE: RÉFORMES DE SYSTÈME ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La série **Études et documents** comprend des textes de différents types: études, analyses documentaires, recherches exploratoires, rapports d'entrevues, analyses statistiques etc.

Le contenu de ces documents, essentiellement technique et documentaire, n'engage pas la responsabilité du Conseil supérieur. Celui-ci en autorise la diffusion mais chaque document demeure sous l'entière responsabilité du signataire.

L'étude documentaire intitulée **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée** fait partie des dossiers qui ont servi au Conseil supérieur de l'éducation pour la préparation de son rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, **La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement.**

Étude réalisée dans le cadre de la
préparation du rapport annuel 1986-1987
sur l'état et les besoins de l'éducation

La qualité de l'éducation: un enjeu pour
chaque établissement
déposé à l'Assemblée nationale en décembre 1987

ISBN 2-550-14047-8
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE

EXPLORATION DE STRATÉGIES NATIONALES

CHAPITRE 1: LES RÉFORMES EN VUE D'AMÉLIORER LA QUALITÉ 7

1. La réforme des contenus d'enseignement et du curriculum 7

   1.1 Le préélémentaire ou la maternelle 9
   1.2 L'école élémentaire 10
   1.3 Le collège (premier cycle du secondaire) 11
   1.4 Le Lycée (deuxième cycle du secondaire) 13

2. Une organisation scolaire favorable à la diversité des élèves 14

   2.1 La suppression des filières et la différenciation de la pédagogie dans les collèges 14
   2.2 La réorganisation des séries du baccalauréat dans les lycées . 17

3. L'élévation du niveau de formation des enseignants 18

4. La décentralisation et l'autonomie des établissements 21

CHAPITRE 2: DISCUSSION SUR LES STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ 25

1. L'hétérogénéité et la sélection: quelle qualité? 25

2. Quelle organisation pédagogique peut répondre aux problèmes de la diversité 27

3. Quelle marge de manoeuvre pour quel enseignement? 29

4. Caractéristiques des stratégies nationales: orientations et modes d'action 32

5. Une question majeure: la disparité assez radicale entre les stratégies politiques et les propositions des experts 35

Page

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

CHAPITRE 1: LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS SON CONTEXTE 39

1. Une conviction démocratique partagée 39
2. La structure et l'organisation scolaire 41
3. Définitions et interprétations 42
4. Recherches et pratiques connexes 44

CHAPITRE 2: UNE STRATÉGIE A L'ÉCHELLE NATIONALE 49

1. Une stratégie qui traverse le système éducatif français 49
2. Une stratégie d'abord centrée sur les classes 50
3. La différenciation de la pédagogie dans la dynamique de l'établissement 55
4. La pédagogie différenciée dans la formation continue des enseignants 60

CHAPITRE 3: EFFETS, LIMITES, CONDITIONS DE RÉALISATION 63

1. L'effet d'entraînement de la pédagogie différenciée 63
2. Les limites de la stratégie 65
3. Les exigences et les conditions de la pédagogie différenciée 67

RÉSUMÉ ET PROLONGEMENTS 69

ANNEXES 77

BIBLIOGRAPHIE 99

INTRODUCTION

Depuis 1975, les autorités gouvernementales françaises se sont engagées dans une réforme complète du système d'éducation nationale. La volonté d'améliorer le rendement du système éducatif répond à deux visées indissociables qui campent l'école publique française comme une école de masse et l'école de la qualité: assurer, à la fois, la sélection des meilleurs et la promotion de tous. L'objectif d'élitisme fortement affirmé par un système dont les Cahiers de l'éducation nationale reconnaissent volontiers le caractère hautement sélectif est associé à un objectif de démocratisation et d'égalité des chances. Ce trait particulier du système français conduit à un ensemble de discours politiques et de propositions d'actions établissant la position gouvernementale sur la qualité.

Pour discerner les stratégies d'amélioration de la qualité à travers la réforme globale du système éducatif, il faut aussi recourir à des sources autres que les sources officielles. Les experts responsables des grands rapports nationaux, par exemple, prennent librement leurs distances face aux mesures d'action décidées par les leaders politiques. La prise en compte de ces deux types de sources sert à mieux établir la portée des actions gouvernementales au cours des dernières années et à entrevoir l'avenir des stratégies mises en oeuvre pour améliorer la qualité.

Parmi les stratégies françaises, la pédagogie différenciée se détache comme une réponse à une question qui ne comporte pas de solution définitive: le défi des systèmes éducatifs modernes d'adapter l'éducation à la diversité des clientèles, en particulier celui de "traiter l'hétérogénéité" dans les établissements d'enseignement secondaire. Comment réaliser une éducation de qualité pour tous dans le respect des programmes d'études définis préalablement, par une activité pédagogique située dans une organisation scolaire qui déborde le cadre d'un seul établissement? La solution de la pédagogie différenciée, parmi les stratégies possibles, doit donc s'inscrire dans une nécessaire synergie entre les politiques de système et la dynamique de l'établissement.

Le propos du présent texte est double: d'abord explorer des stratégies nationales d'amélioration de la qualité dans le système éducatif français; ensuite, présenter et étudier une stratégie particulière, la pédagogie différenciée.

La première partie est essentiellement documentaire. La deuxième partie comporte aussi des aspects documentaires. Toutefois, elle est principalement constituée de données de première main, recueillies auprès de personnes oeuvrant dans le système éducatif français: experts, chercheurs, professeurs, enseignants, chefs d'établissements (collèges et lycées), formateurs et inspecteur général. Ces données ont été cueillies à l'aide de divers moyens: table ronde, séances de travail, rencontres individuelles et collectives, visites d'établissements. Au cours de ces visites, des documents locaux et originaux sont venus enrichir la documentation officielle, les grands rapports nationaux des experts, les études des chercheurs et les recueils d'outils pédagogiques.

La première partie comprend deux chapitres. Le premier chapitre trace un portrait de la situation créée par les réformes entreprises dans le système éducatif français. Le deuxième chapitre poursuit une discussion sur les stratégies d'amélioration de la qualité découlant des choix gouvernementaux.

Le plan de la deuxième partie est suggéré par les témoignages des personnes qui utilisent ou étudient la pédagogie différenciée et par la lecture d'un certain nombre d'ouvrages et de documents sur le sujet. Dans le premier chapitre, la pédagogie différenciée est située dans son contexte. Le deuxième chapitre montre comment la pédagogie différenciée est une stratégie à l'échelle nationale: elle se pratique dans les classes, s'appuie sur la dynamique d'un établissement et est présente dans la formation des personnels. Le troisième chapitre analyse les effets, les limites et les conditions de réalisation d'une pédagogie différenciée.

Des annexes et une bibliographie complètent l'ensemble. Ces deux sections contiennent, l'une, des documents d'action pédagogique, l'autre, les documents officiels, les études, les recherches ou les textes d'appoint à la différenciation de la pédagogie.

PREMIÈRE PARTIE

EXPLORATION DE STRATÉGIES NATIONALES

CHAPITRE 1: LES RÉFORMES EN VUE D'AMÉLIORER LA QUALITÉ

La visée stratégique globale du gouvernement français répond à la question suivante: comment la France peut-elle encore peser dans la compétition internationale? Le rapport "A Nation at Risk", chez les américains, procédait d'une question semblable. En France, l'École publique apparaît comme la meilleure réponse, à long terme, au maintien du prestige de la Nation. Pour le ministre de l'Éducation nationale de 1985, Jean-Pierre Chevènement, la réhabilitation de l'École publique passe par la réhabilitation de la connaissance. Il faut donc mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances à l'école. S'engager dans une telle visée stratégique, "c'est faire pour l'avenir le pari sur l'intelligence[1]".

Cette visée stratégique englobant tout le système éducatif français détermine trois grandes actions prioritaires pour restaurer la qualité de l'éducation: une réforme des contenus, une organisation scolaire qui tient compte de la diversité des élèves, une augmentation de la qualité de la formation initiale et continue des maîtres. Une quatrième action sert d'appui aux actions prioritaires: la décentralisation et l'autonomie des établissements.

C'est à partir de ces quatre champs stratégiques qu'on peut mesurer l'ampleur des réformes dans le système éducatif français pour augmenter l'accessibilité tout en assurant la qualité.

1. La réforme des contenus d'enseignement et du curriculum

A l'intérieur d'une visée stratégique globale d'accessibilité et de qualité, la réforme des contenus d'enseignement se présente comme la priorité centrale. "Donner à tous une bonne formation de base et faire accéder le maximun d'élèves aux seconds cycles, sans préjudice pour la qualité de l'enseignement" ou encore "Donner à chaque élève les plus larges possibilités de réussite et

---

1. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, Le Pari sur l'intelligence, entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.

d'accès au savoir et à la culture[2], tels sont les objectifs des stratégies des prochaines années. L'élévation du niveau de formation du pays doit s'accompagner d'une augmentation du nombre de lycéens et d'étudiants. Le gouvernement veut en effet élever à 80%, d'ici quinze ans, la proportion d'une classe d'âge qui atteindra le niveau du baccalauréat. Actuellement, sur cent enfants entrés en 6e, 40 seulement entrent en seconde et 28 obtiennent leur bac.

La signification exacte de ce 80% n'apparaît pas d'emblée selon les diverses sources: tantôt il semble qu'on vise 80% de diplomation au bac, tantôt le 80% s'identifie à l'accès au lycée général, tantôt le 80% inclut les 80 000 jeunes détenteurs d'un BEP (brevet d'études professionnelles) qui devraient accéder à un nouveau bac professionnel[3]. Quant aux baccalauréats d'enseignement général et d'enseignement technique, ils devraient connaître une augmentation de 1,2 à 1,4 millions de lycéens. Ce qui semble certain, c'est que le 80% correspond au double du nombre actuel d'élèves accédant à des études secondaires longues.

Quoi qu'il en soit de l'interprétation à donner à ce pourcentage, la stratégie générale d'élévation du niveau de formation du plus grand nombre repose sur la réforme des contenus considérée comme la pièce maîtresse d'un projet plus ample qui vise à donner à la France une véritable culture moderne. La réforme des contenus s'étendra donc de la maternelle à l'entrée à l'université et touchera aussi bien l'enseignement préélémentaire et l'enseignement élémentaire que le collège secondaire et le lycée. "Sans une formation de base de qualité, donnée à l'école, puis au collège, il ne peut y avoir ni égalité des chances, ni formation professionnelle solide, ni études générales poussées[4]." Cette orientation d'action se déploie selon trois axes prioritaires qui balisent diversement les niveaux en cascade de la formation: assurer une meil-

---

2. Voir Cahiers de l'Éducation nationale, no 32, p. 15, février 1985.

3. Les itinéraires de formation de septembre 1986 prévoient un allongement de deux ans de formation pour les élèves du B.E.P. Voir l'annexe 1.

4. Cahiers de l'éducation nationale, no 33, p. 18, mars 1985.

leure expression écrite et orale des élèves; intégrer la culture scientifique et technique dans la culture générale; donner à l'éducation civique la place qui lui revient dans la formation des futurs citoyens.

1.1 Le préélémentaire ou la maternelle

La réforme des contenus[5] s'appuie sur l'aphorisme suivant: plus la scolarisation est précoce, plus il y a de chances de réussite. C'est pourquoi l'élévation à 80% du nombre d'élèves accédant au lycée à des études longues est liée à l'augmentation du nombre d'enfants qui fréquentent l'école maternelle. Déjà, la France possède un taux de fréquentation de 100% des élèves de quatre ans et de cinq ans. L'objectif prioritaire de scolarisation vise donc les enfants de trois ans. Le gouvernement français veut également porter le taux de scolarisation de ces enfants à 100%. Entre 1980 et 1985, ce taux est passé de 90,8% à 93,8%. Cette priorité s'appuie sur des ressources financières[6] fortement incitatives. Ainsi, par exemple, les départements français peuvent éviter la baisse de postes d'instituteurs en ouvrant des classes de maternelle. Plus un département crée de classes maternelles, moins il a de retraits de postes.

La fréquentation précoce des enfants à l'école maternelle est orientée par des objectifs clairs: d'abord scolariser, ensuite socialiser, enfin faire apprendre et exercer. La scolarisation des enfants demeure une préscolarisation. Cependant, elle est nettement tournée vers la préparation de l'élémentaire, notamment par des activités de communication et d'expression orales et

---

5. Voir Ministère de l'Éducation nationale, L'École maternelle, son rôle, ses missions, CNDP, 1986.

6 Note sur les ressources financières: Il est important de souligner que la baisse démographique n'entraîne pas la diminution des ressources financières. La diminution des effectifs dans les écoles et les collèges permet de financer l'opération de rénovation des collèges. Par ailleurs, l'augmentation des effectifs dans les lycées et les universités entrainera la mise en oeuvre d'importants moyens supplémentaires. (Voir Jean-Pierre Chevènement, op. cit., p. 156).

écrites. L'enfant ne fait pas un apprentissage systématique de la lecture, mais il se prépare à cet apprentissage systématique. La maternelle vise à donner l'envie de lire. Elle pousse, par rapport à l'écrit, à la découverte des symboles et des codes. Elle familiarise avec des textes imprimés et manuscrits.

1.2 L'école élémentaire

La même visée d'élévation du niveau de la qualité de la formation oriente les stratégies[7] de la réforme de l'école élémentaire: il faut doter le pays d'une école élémentaire forte et de qualité[8] à l'issue de laquelle les apprentissages initiaux (de base, fondamentaux) puissent être considérés comme acquis. La qualité de l'école élémentaire est considérée comme la condition déterminante d'une véritable égalité des chances pour tous les enfants dans la poursuite de leurs études. Il apparaît capital que les enfants réussissent de bonne heure. En un mot, l'école élémentaire est une priorité gouvernementale.

La première stratégie commandée par cette priorité concerne les programmes de l'école élémentaire: des nouveaux programmes exigeants et rigoureux sont adoptés. Ces programmes sonnent le glas pour les "activités d'éveil", qui regroupaient jusque-là l'histoire-géographie, les sciences naturelles et l'éducation

---

7. Il est important de noter que, même si nous devons en traiter séparément, les trois stratégies prioritaires suivantes sont continuellement associées: la réforme des contenus ou des programmes, la formation des maîtres, l'organisation des études.

8. Voir Ministère de l'Éducation nationale, École élémentaire. Programmes et instructions, CNDP, 1985; Jean-Pierre CHEVENEMENT, op. cit., pp. 158ss; Cahiers de l'Éducation nationale, no 33.

civique dans un tronc commun dont l'organisation était laissée à la liberté de l'instituteur ou de l'institutrice. Les nouveaux programmes, resserrés autour des disciplines, se développent dans sept grands domaines fondamentaux: français, mathématiques, histoire-géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive, sciences et technologie. Ces nouveaux programmes réhabilitent l'éducation civique, qui était tombée en désuétude, introduisent sciences-technologie et informatique (au cours moyen).

En principe, toutes les disciplines, dotées d'un horaire propre à chaque niveau d'enseignement, sont d'égale importance. Cependant une priorité est donnée à l'apprentissage de la lecture. A la suite d'articles retentissants comme "Nos enfants ne savent plus lire[9]", l'insistance sur la lecture à l'école élémentaire devient primordiale: une lecture "préparée" dans la grande section du préélémentaire (5 ans), "instaurée" au cours préparatoire (6 ans) et "poursuivie" au CE1 (cours élémentaire de première année à 7 ans). Un redoublement est prévu pour l'enfant qui n'a pas maîtrisé l'apprentissage de la lecture, au plus tard au début du CE1.

1.3 Le collège (premier cycle du secondaire)

Depuis la réforme Haby[10], le collège était considéré comme le maillon faible de la chaîne éducative. Après le ministre Savary qui poursuit l'idéal du "collège unique", le ministre Chevènement, puis l'actuel ministre de l'Éducation nationale, René Monory, se sont engagés dans une rénovation du collège qui porte notamment sur l'organisation pédagogique. Néanmoins, la réforme des contenus occupe aussi une place importante, éclairée par la double visée de la qualité et de la démocratisation du savoir: "Il faut donner à la masse des élèves un enseignement de qualité, car il n'y a pas de contradiction entre

---

9. Résultats d'une enquête résumée dans Le Nouvel observateur révélant que 20% des élèves ne maîtrisent pas la lecture à leur sortie du primaire. Rappelons, avec les textes officiels des programmes, que "lire c'est comprendre".

10. Ministère de l'Éducation nationale, La Réforme du système éducatif français, Centre national de documentation pédagogique, 1977.

la masse et la qualité, entre la démocratie et le savoir[11]." L'amélioration de la qualité passe par l'élévation du niveau culturel de tous, dans le contexte d'une adaptation des collèges aux changements rapides qui caractérisent les sociétés actuelles.

La stratégie de la réforme des contenus au collège ne consiste pas tant à augmenter le volume global des connaissances qu'à mieux identifier l'essentiel dans chaque discipline. En rappelant que toutes les disciplines sont considérées comme fondamentales, les nouveaux programmes et instructions[12] de 1985 mettent seulement en relief l'"exigible" dans les programmes, l'"indispensable" dans chaque discipline. La formation dispensée au collège poursuit trois objectifs généraux prioritaires: - développer la pensée logique; - apprendre à maîtriser l'écrit, l'oral et l'image; - développer l'habitude du travail personnel. "Tel est le projet éducatif exigeant et moderne qui doit conduire les élèves à la rigueur intellectuelle, à la responsabilité et à la solidarité[13]."

Le curriculum rénové du collège introduit de nouveaux cours en éducation civique et en technologie. Il abolit l'approche thématique en histoire-géographie. Il délaisse les sciences naturelles au profit d'une analyse systémique en biologie-géologie. Il utilise les autres disciplines en mathématiques et favorise les problèmes réels. En français, il exige l'étude d'au moins quinze grandes oeuvres, françaises ou étrangères bien traduites. Il offre, au choix de l'élève, douze langues vivantes, commençant par l'allemand et l'anglais et incluant des langues comme l'espagnol ou l'italien de même que le chinois, le japonais ou le russe, etc. Le curriculum, constitué à partir des disciplines,

---

11. Cahiers de l'Éducation nationale, no 30, p. 7.

12. Ministère de l'Éducation nationale, Collèges. Programmes et instructions, CNDP, 1985.

13. Ibid., p. 22. Dans ses entretiens avec H. Hamon et P. Rotman, Jean-Pierre Chevènement précise que l'école publique doit apprendre, à chacun, à penser par soi-même.

inclut également des "thèmes transversaux[14]" laissés à la discrétion des professeurs et ne bénéficiant pas d'heures de cours. Néanmoins, ces thèmes, traversant toutes les disciplines, représentent une ouverture interdisciplinaire qui pourrait éventuellement se traduire dans une pédagogie appropriée.

1.4 Le lycée (deuxième cycle du secondaire)

La réforme du lycée français, amorcée par le ministre Chevènement et reportée par l'actuel ministre René Monory, s'articule autour de trois stratégies: les structures et l'organisation scolaire, la décentralisation vers les établissements et une nouvelle pondération des disciplines à l'intérieur des séries de baccalauréat. Trois actions orientées par la visée constamment réaffirmée du 80% des jeunes d'une classe d'âge poursuivant leurs études jusqu'au niveau du bac, d'ici l'an 2 000, et précisée par l'objectif de 40% d'obtention du diplôme (au lieu de l'actuel 28%) à la fin des études de lycée.

Dans cette réforme en gestation, la nouvelle pondération des contenus n'occupe pas stratégiquement la première place puisque la réforme du lycée est d'abord une restructuration de l'organisation pédagogique répondant au défi d'assurer une meilleure articulation entre le collège et le lycée et entre le lycée et l'enseignement supérieur. Cependant, la nouvelle pondération des disciplines demeure importante et s'effectue dans quatre directions qui prennent en compte la diversification des voies de la réussite: abandon des mathématiques comme unique critère de sélection, développement des sciences appliquées et de la technologie, renouvellement des études littéraires et valorisation des études économiques. Le rééquilibrage des programmes d'études entre les disciplines n'est cependant pas encore chose faite et les séries scientifiques "C", qui sont de fait les plus prestigieuses et les plus recherchées, n'ont pas encore abandonné leur monopole.

---

14. Les six thèmes sont les suivants: consommation, développement, environnement et patrimoine, information, sécurité, vie et santé.

    Des experts émettent des doutes sur l'effet prévisible de tels thèmes dans un contexte de renforcement disciplinaire.

2. Une organisation scolaire favorable à la diversité des élèves

Les efforts entrepris depuis dix ans par les gouvernements successifs pour renouveler le système éducatif français ont, notamment, porté sur la réorganisation des collèges et, plus récemment, sur celle des lycées. Sans oublier les mesures d'action connexes tournées vers la formation des maîtres et l'autonomie de l'établissement, c'est sur la stratégie de remodelage de l'organisation scolaire que se centrent les prochains développements.

2.1 La suppression des filières et la différenciation de la pédagogie dans les collèges

L'idée généreuse d'un "collège unique" évoquée depuis 1936, proclamée depuis 1959 et décidée en 1977 avec la réforme Haby joint intimement des visées d'accessibilité et de qualité pour tous dans une perspective d'unification du corps social par la culture et la vie scolaire[15]. Concrètement, cette idée s'est traduite dans une stratégie d'action supprimant les filières existantes et constituant, dans une nouvelle institution, le "collège démocratique", des classes hétérogènes d'élèves. Ce collège ne devait être ni ségrégatif, ni uniforme, mais diversifié. En 1983, le ministre de l'heure Alain Savary constate que le collège pour tous n'est pas encore réalisé, qu'il demeure encore à l'horizon. En 1986, la stratégie de la réorganisation scolaire ne fonctionne toujours pas d'une façon satisfaisante. Que se passe-t-il? Quel est le problème? Comment peut-on éclairer la difficulté rencontrée par une telle stratégie dans la poursuite de son objectif?

Sans pour l'instant entrer dans l'analyse plus fouillée de ces questions[16], il peut être utile d'indiquer que la réorganisation scolaire

---

15. Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques, no 30, L'École, p. 67, 1984.

16. Voir le chapitre 2 où l'on met en présence les solutions politiques et les solutions des experts pour l'amélioration de la qualité dans les collèges.

avait pour but de réduire considérablement la sélection précoce et assez dure touchant particulièrement la clientèle des fils d'ouvriers et de petits employés. Par des contenus riches et diversifiés, par une orientation permanente des élèves, la réorganisation de l'enseignement obligatoire devait contribuer à résoudre le problème des quelques 20-25% d'élèves en risque d'analphabétisme dès le début du collège en 6e. Auparavant on dirigeait ces élèves vers des filières courtes et sans issue aussi tôt qu'en 5e, soit la deuxième année du collège comportant quatre années d'études. L'introduction par le ministre Chevènement d'un brevet des collèges à la fin des études secondaires de premier cycle, comme mesure d'appoint à la nouvelle organisation des collèges, aboutit en 1986 à ce que l'on qualifie de véritable "hécatombe": 49,50% de réussite (57,9% pour la 3e du collège et 9% seulement pour la 3e préparatoire des lycées professionnels). Malgré la stratégie de réorganisation scolaire, la sélection[17] perdure et l'échec consécutif persiste.

La stratégie gouvernementale comporte normalement deux aspects indissociables: un aspect proprement organisationnel substituant l'hétérogénéité des groupes d'élèves dans un même collège aux filières auparavant situées dans des établissements distincts; un aspect davantage pédagogique qu'il est convenu d'appeler "pédagogie différenciée" depuis la réforme Haby[18].

---

17. Voir l'article de Michèle Chouchan dans Le Monde de l'éducation de novembre 1986 "Orientation: les injustices de la cinquième" reprenant les résultats d'une enquête de deux chercheurs publiée en 1985: M. Duru et A. Mingat, L'orientation à la fin de la cinquième: un reflet du fonctionnement du collège.

18. D'abord mentionnée à propos de l'élémentaire dans le texte officiel de la réforme du système éducatif français (op. cit., 1977), ce type d'action pédagogique s'est développé au collège.

La pédagogie différenciée est vue comme un élément fondamental de la réforme des collèges, soit sous forme de groupes niveau-matière ou sous toute autre forme décidée localement, impliquant des démarches diversifiées, voire même individualisées[19]. Pour le ministre Chevènement, encore ministre de l'Éducation nationale en 1985, "tous les collèges, d'ici à 1988, devraient avoir créé des groupes de niveau dans les trois principales matières: français, mathématiques et première langue vivante...[20]".

Néanmoins, une question se pose: "Est-ce que l'on peut pratiquer une pédagogie différenciée quand le même nombre d'heures est prévu pour tous les élèves, quand les enseignants sont enfermés dans des barrières de catégorie, de discipline, d'obligation de service, quand rien ne prévoit le travail pluridisciplinaire, quand il n'existe aucun lieu, dans un établissement scolaire, pour s'assembler et parler des élèves[21]?..."

Cette importante question de la prise en compte de la diversité des élèves par la différenciation de la pédagogie est traitée plus loin[22]. Cependant, la manière de poser la question indique déjà clairement que les stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation de tous les élèves ne peuvent être prises isolément. La stratégie de la réorganisation pédagogique appelle en même temps des stratégies coordonnées et orientées vers la condition professionnelle des maîtres et vers l'autonomie de l'établissement.

---

19. Voir Cahiers de l'Éducation nationale, no 39, p. 3, novembre 1985.

20. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., p. 137. On discutera, dans la deuxième partie du présent texte, de l'ambiguïté de cette mesure d'action qui oppose experts et hommes politiques.

21. Ibid., p. 143.

22. La deuxième partie de ce texte est entièrement consacrée à la pédagogie différenciée.

2.2 La réorganisation des séries du baccalauréat dans les lycées

Deux visées gouvernementales orientent la réorganisation des séries du baccalauréat français composant la formation du deuxième cycle d'enseignement secondaire: la revalorisation des séries A (littéraires) et B (économiques) du baccalauréat d'enseignement général et l'élévation du niveau de la formation professionnelle.

Depuis la réforme Haby (1977), le Gouvernement veut réduire l'hégémonie des mathématiques et diversifier les voies de la réussite. En 1985, la réforme du lycée pousse dans la même direction en tentant de sortir du discrédit les séries A et B du bac général. Les mesures mises de l'avant concernent d'abord l'organisation scolaire. La réforme des contenus devrait suivre la réforme des structures. Cette réorganisation se traduit notamment par une augmentation du nombre d'heures consacrées aux lettres, aux arts et aux humanités. Le remodelage des séries du baccalauréat d'enseignement général concerne les deux tiers des élèves scolarisés dans le second cycle long des lycées. Ces élèves se regrouperont autour de trois "pôles" d'orientation: A (trois séries littéraires), B (deux séries économiques), C (trois séries scientifiques).

Quant aux baccalauréats technologiques, ils devraient être progressivement remodelés et leur nombre porté à douze.

Outre ces deux types de baccalauréat existants, le Gouvernement compte en instaurer un troisième, le baccalauréat d'enseignement professionnel ouvert prioritairement sur la vie active. Actuellement, les ouvriers qualifiés poursuivent des études plus courtes qui les conduisent à un brevet d'enseignement professionnel. Le gouvernement veut introduire une trentaine de baccalauréats d'enseignement professionnel auxquels les détenteurs d'un BEP auraient accès après deux années d'études supplémentaires. D'ici 1990, les 80 000 jeunes du BEP pourraient obtenir un baccalauréat d'enseignement professionnel.

Ces mesures pour hausser le niveau de formation du plus grand nombre laissent pratiquement de côté la plupart des propositions du rapport Prost[23] sur les lycées. Ces propositions concernaient beaucoup plus l'organisation interne et la pédagogie des lycées que les grands réaménagements de structures. Dans des lycées, qui auraient eu la possibilité d'aménager un tiers de la masse annuelle des études, l'amélioration de la qualité de la formation aurait supposé des actions comme les suivantes: organiser les lycées pour les lycéens qui y vivent; renforcer la cohérence interdisciplinaire des études; équilibrer les contenus et élargir la façon de les aborder; favoriser le travail personnel (individuel ou en équipe) des élèves dans les lycées; diversifier les activités pédagogiques et aménager les horaires, les programmes et les examens pour qu'ils permettent ce travail personnel, etc.

3. L'élévation du niveau de formation des enseignants

La valorisation de la condition enseignante est posée comme une exigence première du système éducatif français. "Un pays qui dévalorise ses enseignants se suicide[24]", dit le ministre de l'Éducation nationale de 1985. Cette affirmation dans le discours officiel incite le gouvernement français à inclure, en priorité, les enseignants dans les trois stratégies prioritaires de la rénovation des écoles et des collèges: "La formation initiale et continue des maîtres constitue l'un des axes principaux de la politique menée pour bâtir le collège de la réussite[25]."

---

23. Antoine PROST, Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et CNDP, 1983.

24. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., p. 162.

25. Ibid., p. 137.

Des mesures précises ont contribué, dans le passé, à améliorer la formation continue et à élever le niveau de la formation initiale des instituteurs. Ainsi, depuis 1972, chaque instituteur a droit à l'équivalent d'une année de formation à répartir sur l'ensemble de la carrière. En 1979, la formation initiale des instituteurs a été portée de deux à trois ans. Malgré les mesures passées, "plus de la moitié des professeurs de collège recrutés avant 1981 n'ont pas un niveau supérieur à celui du baccalauréat[26]".

C'est pourquoi la statégie d'élévation du niveau de formation des enseignants est d'abord une stratégie de formation continue[27]. Pour améliorer la formation continue, les autorités gouvernementales viennent de mettre sur pied un plan de formation qui vise à toucher 100 000 professeurs de collège d'ici à 1990. Ce plan toucherait en outre 30-40 000 instituteurs qui se prépareraient à devenir PEGC (professeurs d'enseignement général de collège). La formation continue serait sanctionnée par des concours internes permettant la promotion des meilleurs.

L'amélioration de la profession enseignante, dans la perspective de la rénovation des collèges, passe également par un resserrement des bivalences[28] d'enseignement dans les collèges: ainsi, un professeur sera appelé à enseigner deux matières ayant un rapport entre elles: histoire-géographie-instruction civique; lettres-latin; mathématiques-physique.

---

26. Ibid., p. 135.

27. Voir André de PERETTI, La Formation des personnels de l'Éducation Nationale, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, la Documentation française, 1982.
Il est établi, dans ce rapport, que la formation continue représente 97% des efforts nationaux, la formation initiale, 3%.

28. Notons qu'il s'agit ici de bivalence. Il n'est pas du tout question que les professeurs d'une discipline deviennent des généralistes, ni non plus que les professeurs enseignent des matières pour lesquelles ils ne sont pas préparés.

La stratégie d'élévation du niveau de la formation des enseignants passe également par la formation initiale. Cette attention portée à la formation initiale traduirait aussi la conviction gouvernementale que "la qualité de l'école publique est faite d'abord de la qualité de ses maîtres[29]" et confirmerait que la formation des enseignements est une "priorité essentielle".

Il est prévu, à partir de 1986, que la formation initiale des instituteurs et des professeurs de collèges sera portée à quatre années d'enseignement supérieur après le baccalauréat. Ces quatre années s'échelonneront de la manière suivante: deux ans à l'université ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur conduisant à un DEUG (Diplôme d'études universitaires générales); puis, concours à partir duquel s'opérera le recrutement des futurs enseignants; enfin, deux années de formation à l'école normale. Il est à craindre, selon des experts, que ce type d'élévation du niveau de la formation soit davantage axée sur l'élévation de la compétence disciplinaire au détriment de la formation psycho-pédagogique. On assisterait ici à la manifestation du "pouvoir descendant" des disciplines universitaires. La rénovation de la formation ne concernerait d'ailleurs que les instituteurs et les PEGC, sans toucher les professeurs certifiés, ni les agrégés. En fin de compte, l'amélioration du niveau de formation constituerait plutôt un retour aux aspects traditionnels du système.

Il reste que l'opération "élévation du niveau de formation des enseignants" vise à modifier l'image de la profession enseignante face à une opinion publique plus ou moins favorable, en même temps qu'elle vise à renouveler le système de l'intérieur. Conserver le moral des enseignants, leur donner confiance sont des objectifs présents dans la stratégie. C'est sans doute la raison pour laquelle l'orientation d'action décidée demeure, malgré les changements politiques dans le gouvernement. René Monory entérine la direction prise.

---

29. Cahiers de l'Éducation nationale, no 36, p. 3, juin 1985.

Pour lui, la véritable réforme des collèges est celle de leurs professeurs, "afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de faire reculer l'échec[30]".

4. La décentralisation et l'autonomie des établissements

Les trois stratégies prioritaires d'amélioration de la qualité se conjuguent avec une quatrième, la décentralisation et l'autonomie des établissements, qui devrait se traduire dans un projet d'établissement. Ce thème de l'autonomie des établissements circule dans l'Éducation nationale depuis vingt ans. D'où la question pour aujourd'hui et demain: jusqu'où et comment peut-on aller dans cette direction? A cette question, le ministre Chevènement répondait: "Je préfère à la notion d'autonomie la notion de responsabilité des établissements. A cette rentrée (1985), les lycées et les collèges deviennent des établissements publics locaux, avec des conseils d'administration tripartites[31]..." associant le principal et président du conseil, les représentants des personnels ainsi que les représentants des élèves et des parents.

Le conseil d'administration d'un collège est à la fois l'organe délibérant et un organe de concertation et de dialogue. Il est assisté par des conseils compétents en matière de scolarité qui ont notamment pour mission de faciliter la concertation "en ce qui concerne la coordination des enseignements, le choix des matériels didactiques, le suivi et l'évaluation des élèves, les relations avec les familles[32]". Par ailleurs, l'État, compte tenu de sa mission d'organisation du service public de l'enseignement, conserve notamment la définition des orientations pédagogiques et des programmes d'enseignement ainsi que le recrutement, la formation et la gestion des personnels"[33].

---

30. Cahiers de l'Éducation nationale, no 46, p. 5, juin 1986.

31. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., p. 147.

32. Collège, Programmes et instructions, p. 338.

33. Ibid., p. 337.

Les établissements ont donc peu de pouvoir sur les programmes. "L'abandon des programmes nationaux", dit Chevènement, "serait la fin de l'école de la République. Ceux-ci, bien entendu, ne doivent fixer que des objectifs correspondant à des noyaux de connaissances minimales. C'est pourquoi il faut éviter de surcharger les programmes[34]...".

La responsabilité des établissements a, par contre, des incidences directes sur l'organisation pédagogique. La rénovation des collèges repose pour une bonne part sur la pédagogie différenciée qu'on veut mettre en place. Seul un projet d'établissement peut rendre possible, par-delà l'éparpillement, une politique cohérente "qui fixe les techniques de pédagogie différenciée qui seront appliquées dans cet établissement, dans telle division, à tel niveau, dans telle discipline. C'est le "projet d'établissement", son programme d'action qui prévoit de mettre ces techniques en oeuvre pour prendre en charge l'hétérogénéité des élèves[35]".

Ce projet d'établissement comporte également des incidences importantes sur la formation: celle des chefs d'établissement que le ministre de l'Education nationale entend améliorer tout en renforçant leur pouvoir, celle des enseignants que le responsable de la mission de la formation et de la recherche[36] au ministère de l'Éducation nationale voit dans une perspective collective.

"Les formations qui accompagnent ces transformations du collège ne peuvent pas être l'addition de formations individuelles. Il faut que tous les enseignants du collège soient formés de la même manière, ensemble, aux mêmes techniques qu'ils ont choisi de mettre en oeuvre. Cette fonction d'aide collective à la

---

34. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op.cit., p. 149.

35. Cahiers de l'Éducation nationale, no 36, p. 7, juin 1985.

36. La mission de la formation et de la recherche est aujourd'hui supprimée au profit d'une mission de contrôle de l'inspectorat

mise en oeuvre d'un projet et de techniques, qui est relativement nouvelle dans notre système éducatif, se situe à mi-chemin des formations d'adaptation absolument nécessaires pour suivre ses transformations, et de celles qui prennent en compte les besoins individuels des gens. On pourrait dire que les fonctions de la formation continue, c'est à la fois de répondre à la nécessaire adaptation à l'évolution du système éducatif, aux aspirations individuelles et aux besoins collectifs des enseignants dans leur profession[37]."

Quant aux chefs d'établissement, leur formation sera aussi améliorée, dans la perspective des lois de décentralisation de 1982, 1983 et 1985. Ils doivent comprendre le processus général de la décentralisation et ses conséquences sur le système éducatif pour être en mesure d'expliquer, à leurs partenaires, les conséquences concrètes de la décentralisation sur la vie de l'établlissement. Les chefs d'établissements, qui sont d'origine enseignante et qui doivent rester dans l'avenir d'origine enseignante[38], devront d'abord assumer une responsabilité importante en tant qu'animateurs d'une équipe pédagogique. Par ailleurs, ils ne doivent "pas oublier qu'ils sont aussi, à leur niveau, les représentants de l'État - et, à ce titre comptables des intérêts généraux de l'École. Leur rôle à la fois d'animation et d'administration est appelé à grandir considérablement[39]".

---

37. Ibid.

38. Des experts observent, cependant, que le système est en train de faire basculer les chefs d'établissements, issue du monde enseignant, dans le monde de l'administration.

39. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., p. 162.

Chapitre 2: DISCUSSION SUR LES STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ

Pendant que s'élaborent les stratégies gouvernementales d'amélioration de la qualité et de l'accessibilité du système éducatif français, des experts, par leur recherche et leur réflexion, introduisent une distance critique par rapport aux discours et aux orientations d'action officiels. Il importe donc de présenter brièvement ces points de vue différents qui se sont déjà profilés dans le premier chapitre afin de caractériser correctement les mesures d'action décidées. Les propos qui suivent sont tributaires de trois sources[40] principales: l'enquête de Hervé Hamon et Patrick Rotman; des écrits de Louis Legrand; un livre de Antoine Prost.

1. L'hétérogénéité et la sélection: quelle qualité?

Les données recueillies dans l'enquête de Hervé Hamon et Patrick Rotman tendent à démontrer que les stratégies déployées jusqu'à ce jour par le système éducatif français n'atteignent pas leur but, c'est- à-dire l'amélioration de la qualité pour tous. D'une manière lapidaire, les auteurs concluent à l'échec de la réforme des collèges et des lycées.

---

40. Hervé HAMON, Patrick ROTMAN, Tant qu'il y aura des profs, Paris, Seuil, 1984; Louis LEGRAND, L'École unique: à quelles conditions?, Paris Ed. du Scarabée, 1981; Pour un collège démocratique, Paris, La Documentation française, 1983; "L'Idée d'une réforme", dans Pouvoirs no 30, L'école, 1984; "Les Conditions institutionnelles d'un système scolaire unifié" dans L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 15, no 1, pp. 53-60, 1986; Antoine PROST, Éloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985.

A la suite de la suppression des filières (réforme Haby), on constate un nivellement par le bas au lieu de la démocratisation recherchée. La sélection opère toujours, mais elle opère mal. On ne choisit pas les meilleurs; on garde les survivants. L'idéal égalitaire de l'école unique n'existe que sous forme de slogan. Loin d'être unifié, l'enseignement en France est multiple, polymorphe. "Le collège unique n'existe que sur papier à entête du ministère."

L'hétérogénéité créée par l'instauration du collège unique devait s'accompagner, comme corollaire nécessaire, de mesures de soutien. Les auteurs constate que ce soutien est en voie de lente désintégration: il n'est appliqué que dans 30% des cas au maximun; plus de 75% des moyens disponibles sont employés à rétablir l'ancien dispositif horaire. L'hétérogénéité réelle n'existe que dans 50% des cas. En fait, la très grande majorité des établissements opère des regroupements selon les options de première langue vivante choisie par les élèves (l'allemand pour les plus forts) et le latin.

La réforme de 1975 a instauré un cycle unique pour tous les collégiens jusqu'à la fin de la 3^{e}. En fait, une présélection dès la 6^{e} s'avère déterminante pour la suite des études. Après la 5^{e}, 25% des élèves sont éjectés et aiguillés vers des voies sans issue (CPPN, CPA, LEP). Le tronc commun de quatre ans, en principe, ne dure donc que deux ans. Les élèves qui obtiennent de piètres résultats en 5^{e} subissent une "orientation" draconienne. Et les auteurs de conclure que "l'orientation par l'échec débouche sur l'échec de l'orientation".

La qualité du système s'applique en définitive au 15% de ceux qui ont pu accéder au lycée à partir des options de première langue vivante et qui poursuivent leurs études dans les séries C du bacc réservées aux "élus". Le système fonctionne pour les élèves qui en ont le moins besoin. Il perd plus de la moitié d'une classe d'âge avant la seconde et n'octroie à cette moitié ni vraie éducation, ni véritable instruction, ni réelle formation, ni diplôme valable. Les auteurs concluent à l'impossibilité pour l'appareil éducatif de prendre en charge l'ensemble d'une classe d'âge. Le système, disent-ils, est incapable de s'adapter à son public, de se diversifier.

Le véritable enjeu de l'amélioration de la qualité pour tous qui traverse l'ensemble du système éducatif réside dans la prise en charge décente des laissés-pour-compte. Ils sont la majorité[41]. Dans l'entrevue[42] que le ministre Chevènement accordait aux auteurs, un an après leur enquête, l'enjeu d'une véritable "démocratisation qualitative" est lié à la différenciation pédagogique comme condition essentielle de l'égalité des chances et de la diminution de l'échec. La réponse du ministre demeure partielle. Il veut commencer par le commencement: d'où la priorité accordée à l'école primaire. D'un même souffle, il avoue que la marge de manoeuvre pour rénover le collège est faible. L'institution du collège telle qu'elle est aujourd'hui bâtie ne saurait se transformer rapidement. Les stratégies d'amélioration de la qualité sont tournées vers une réalité en devenir. "Le collège de la réussite ne sera pas automatiquement instauré en 1988. Il y faudra du temps"... "Le collège vers lequel nous allons sera très différent de celui que nous avons connu..."

2. Quelle organisation pédagogique peut répondre aux problèmes de la diversité?

Pour l'auteur du rapport intitulé Pour un collège démocratique, Louis Legrand, les stratégies mises en oeuvre par l'Éducation nationale ont besoin de correctifs.

---

41. 28% seulement obtiennent le bac. Notons aussi que 94% des enfants de profs sont diplômés et seulement 2 à 4% des fils d'ouvriers et de petits employés. Les auteurs ne concluent pas, pourtant, à "la reproduction sociale". (Voir Pierre Bourdieu, La Reproduction sociale, Ed. de Minuit 1970). Ils posent, néanmoins, de lourdes questions au système éducatif qui intervient entre l'entrée et la sortie des études avec "sa logique, son fonctionnement et ses agents".

42. Voir Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., pp. 143ss.

Premièrement, pense-t-il, "Les débats actuels sur le niveau de performance des élèves au sortir de l'école élémentaire ont fait passer au second plan les problèmes du collège, comme s'il était possible, par l'amélioration de la scolarité élémentaire, de résoudre les difficultés du collège unifié[43]."

Deuxièmement, Louis Legrand critique les stratégies officielles qui n'assurent pas suffisamment les conditions reliées à l'organisation pédagogique et à la dynamique de l'établissement, pourtant jugées essentielles à la prise en charge de l'hétérogénéité dans un enseignement secondaire unifié. Il propose donc de substituer, à la domination verticale des disciplines et des normes nationales qui fondent leur légitimité, une stratégie qui repose sur la notion d'équipe responsable dans l'établissement et sur le droit d'exercer localement des pouvoirs. Pour Legrand, il faut conférer un véritable pouvoir pédagogique aux conseils d'établissement plutôt que de s'en remettre à des programmes nationaux et à des horaires impératifs. L'organisation pédagogique qui établit une structure en classes isolées, fussent-elles hétérogènes, rend impossible, par la dispersion aléatoire des enseignants, la constitution d'équipes pédagogiques. Il faut plutôt structurer les collèges en secteurs et en ensembles où un nombre restreint de professeurs puissent exercer la totalité de leur enseignement et compléter la réorganisation par un tutorat grâce auquel chaque professeur assurerait un suivi personnel des élèves.

Hors de ces conditions, pense Legrand, la prise en charge d'une population hétérogène est radicalement impossible. Sans de telles conditions, prévoit Legrand, ce sera bientôt le retour à la sélection ouverte. D'un côté, on continue de proclamer l'idée généreuse d'un collège unique; de l'autre, des décisions ne favorisent guère une démocratisation qualitative, mais plutôt la juxtaposition de pouvoirs parallèles abstraits: ceux de la hiérarchie disciplinaire, ceux des syndicats nationaux, ceux des associations nationales de parents d'élèves. Au lieu de favoriser l'autonomie des établissements et la

---

43. Les Conditions institutionnelles d'un système scolaire unifié, p. 53.

participation de tous les partenaires à la gestion démocratique de l'enseignement, on obtient, au bout de la chaîne, un élève isolé satisfaisant ou non aux normes abstraites imposées, monayées par les formations universitaires et les manuels.

3. Quelle marge de manoeuvre pour quel enseignement?

Cette critique assez forte des réformes du système éducatif français et des stratégies récentes décidées à l'enseigne d'une démocratisation qualitative ou de l'amélioration de la qualité pour tous ne sont pas sans similitude avec les jugements sévères des "Essential Schools" américaines sur l'organisation pédagogique des High Schools. La critique ne se situe pas dans le même contexte, mais dénonce la même impossibilité, pour la pédagogie, d'être efficace sans certaines conditions indispensables, liées à l'organisation scolaire, à l'autonomie de l'établissement et à la responsabilité des professeurs.

Antoine Prost, l'expert responsable du rapport sur la réforme du lycée français, abonde dans le même sens. Son intervention permet de préciser comment il faut décentraliser la pédagogie et quel enseignement doit être au coeur de l'organisation scolaire. Ses prises de position incitent à modifier les stratégies gouvernementales reliées à chacun de ces points.

Premièrement, Antoine Prost constate les insuffisances de la stratégie gouvernementale de responsabilisation des établissements: des conseils d'établissement dont la seule décision réside dans le vote d'un budget d'avance enfermé dans de multiples contraintes; des conseils qui n'ont de pouvoir ni sur les horaires, ni sur les programmes, ni sur les équipes pédagogiques, ni sur l'organisation et sur le contrôle, bref, sur rien d'important. Une stratégie gouvernementale beaucoup trop axée sur l'augmentation du pouvoir du chef d'établissement.

A une régulation purement nationale, "où les problèmes sont traités par des réformes de programmes ou de nouvelles instructions", Antoine Prost oppose "un

mode nouveau de prise en charge locale des difficultés[44]". Il ne vise pas à substituer une régulation locale à une régulation nationale, mais à compléter cette dernière par un ensemble cohérent de régulations locales. La stratégie gouvernementale de responsabilisation des établissements devrait donc "augmenter les pouvoirs des établissements, non ceux des collectivités territoriales[45]". Les établissements devraient avoir "beaucoup plus de pouvoir en ce qui concerne l'emploi du temps, les horaires, le suivi des élèves[46]". Concrètement, Antoine Prost propose "la règle du tiers", évoquée plus haut, qui donnerait "aux établissements la maîtrise du potentiel d'heures d'enseignement qui leur est affecté jusqu'à concurrence d'un tiers[47]".

Pour Prost, le défi redoutable d'un système d'enseignement moderne, c'est de "conserver de fortes études dans un enseignement de masse", défi qui "ne peut être relevé sans une amélioration profonde de l'efficacité des écoles, des collèges et des lycées[48]". Or, insiste-t-il, "Les ministres et les recteurs n'enseignent pas, ne corrigent pas de copies, ne font pas travailler les élèves. A l'immobilisme d'un système qui se raidit chaque fois que l'on envisage une réforme, il faut substituer le progrès continu d'établissements qui, d'année en année, améliorent leur fonctionnement, de professeurs qui, jour après jour, rendent leur fonctionnement plus efficace. On ne renforcera pas les études par décret, et aucune volonté administrative, si résolue soit-elle, ne remplacera la mobilisation des enseignants et le dynamisme des établissements[49]".

---

44. Antoine PROST, op. cit., p. 124.
45. Ibid., p. 126.
46. Ibid., p. 130.
47. Ibid., p. 131.
48. Ibid., p. 145.
49. Ibid., p. 145.

Deuxièmement, Antoine Prost analyse les problématiques sous-jacentes aux stratégies nationales d'amélioration de l'enseignement. Pour lui, ces stratégies recentrent l'école sur les savoirs et l'enseignement et font appel à une restauration qui a déjà eu lieu. Cette problématique centrée sur la transmission des savoirs pousse à considérer les programmes comme toujours trop modestes au regard de l'immensité des savoirs et aboutit à une organisation des études et à un curriculum dominés par l'inflation des cours. Une heure gagnée dans le curriculum ajoute au prestige d'une discipline; une heure enlevée soulève les protestations. "Si c'est une heure de français, comme M. Chevènement l'avait envisagé, pensant que d'une certaine façon tous les professeurs enseignent le français, la langue est en péril, et l'on veut la mort des belles-lettres[50]." Le résultat, c'est que les élèves n'ont plus le temps d'étudier. Si le niveau des études "risque de baisser, ce sera par excès de cours[51]", écrit avec humour Antoine Prost.

A la problématique de l'enseignement, Prost propose de substituer une problématique des études. Il ne suffit pas d'enseigner vraiment pour que l'enseignement devienne le meilleur possible. Le meilleur maître, c'est celui qui fait le mieux travailler les élèves. "La visée constitutive de la problématique des études est le travail des élèves qu'elle cherche à rendre aussi efficace que possible[52]". Elle implique une stratégie qui consiste à diversifier le travail des élèves. Prost pense que la suppression des filières ne règle rien, à moins de diversifier la pédagogie. En effet, les élèves demeurent différents. L'hétérogénéité des groupes appelle la diversification de la pédagogie. La diversification de la pédagogie est donc un facteur de démocratisation. Dans la conjoncture actuelle, pense Prost, la problématique des études est la seule pertinente. "Proposer comme remède aux difficultés

---

50. Ibid., p.95.

51. Ibid., p. 97.

52. Ibid., p. 25. Notons que la position de Prost rejoint tout à fait celle des "Essential Schools" américaines qui pose comme principe "Student-as-worker".

de l'heure la restauration de l'enseignement à l'ancienne, c'est expliquer ces difficultés par une insuffisance des enseignants: soit une insuffisance dans l'ordre des savoirs, et l'on conclut à la nécessité de renforcer leur formation; soit un manque de conviction ou d'énergie, une crise de confiance qui les conduit à la renonciation, à l'abandon, à la capitulation, et il est alors logique de les rappeler au culte des valeurs professionnelles[53]."

Antoine Prost conteste le remède et l'interprétation qui conduisent à lier trop intimement l'amélioration de la qualité à l'élévation du niveau de formation des maîtres. Pour lui, les enseignants des écoles et des collèges sont globalement mieux formés qu'auparavant, même si une partie d'entre eux n'a d'autre diplôme que le baccalauréat. "On perd son temps en cherchant des remèdes du côté des enseignants... avec des maîtres mieux formés, rien ne garantit que les élèves apprendront plus et mieux... les difficultés viennent des élèves, pas des enseignants[54]."

4. Caractéristiques des stratégies nationales: orientations et modes d'action

Les stratégies nationales du système éducatif français sont rassemblées sous une double visée: une visée de qualité axée sur l'élévation du niveau des études à partir des disciplines; une visée d'accessibilité axée sur l'augmentation du nombre des réussites scolaires et, par conséquent, sur la diminution de l'échec.

La première stratégie met en oeuvre une réforme des contenus, réalisée par une rénovation des programmes[55]. Le système français opte ainsi pour un

---

53. Ibid., p. 26.

54. Ibid. Plus loin, l'auteur explique pourquoi les difficultés viennent des élèves et non des enseignants, dans le contexte de la prolongation massive de la scolarité.

55. Les objectifs des programmes ont été redéfinis par la réforme Haby. Depuis, les activités d'éveil ont été supprimés et les programmes des collèges simplifiés.

renforcement de ce qui le caractérise déjà: les programmes du système éducatif français sont déjà sur de nombreux points en avance d'une année sur les pays d'europe occidentale[56]. Cette stratégie s'appuie en effet sur la précocité de la scolarisation et sur l'augmentation du nombre des enfants scolarisés précocement à la maternelle. A l'école élémentaire, le "pari sur l'intelligence" se traduit par des programmes rigoureux et exigeants opérant un retour sans ambiguïté à la prédominance des disciplines et à l'enseignement des connaissances de base. Au secondaire premier cycle, c'est-à-dire au collège, la même primauté de l'intelligence tend à garantir l'essentiel dans chaque discipline. Néanmoins, des axes demeurent privilégiés: l'expression orale et écrite, notamment la lecture, la culture scientifique et technique comme partie prenante de la culture générale, l'éducation civique restaurée.

Le mode d'action de cette stratégie est clair: c'est la priorité centrale de l'heure dans le système éducatif français. Les programmes nationaux rénovés sont actuellement en application dans les écoles et les collèges.

La deuxième stratégie a trait à l'organisation des études et concerne principalement les collèges et les lycées. Au collège, elle comporte en principe deux volets: l'organisation de groupes hétérogènes d'élèves dans un même établissement à la suite de la suppression des filières; une pédagogie différenciée prenant en charge l'hétérogénéité d'élèves poursuivant un même tronc commun d'études. Au lycée, elle se caractérise par le rééquilibrage des séries du baccalauréat général, notamment par la revalorisation des séries littéraires et des séries économiques. Elle se caractérise aussi par la diversification des baccalauréats d'enseignement techniques et par l'élévation de la formation professionnelle au niveau du baccalauréat.

Le mode d'action de cette stratégie est plutôt d'ordre prospectif. De fait, la priorité est mise en veilleuse au collège par la résurgence de la sélection précoce et par la difficulté de traiter vraiment l'hétérogénéité. Au lycée,

---

56. Enquête de l'IEA (International Education Achievement) citée par Prost, op. cit., p. 214.

les mesures d'action prévues sont suspendues depuis le changement de gouvernement.

La troisième stratégie lie la qualité de l'école à la qualité des enseignants. Elle vise à changer positivement l'image qu'on se fait d'eux. Elle est axée sur l'élévation du niveau de formation des instituteurs de l'élémentaire et des professeurs du collège[57]. Concrètement, la formation est allongée et comporte désormais deux années d'études universitaires après le baccalauréat et deux années d'école normale. L'accent sur les disciplines universitaires correspond à la disparition des activités d'éveil dans les écoles élémentaires.

Le mode d'action de cette stratégies est de l'ordre de la décision ferme. Un plan de formation continue fait partie de cette stratégie considérée comme une priorité essentielle. Cependant, l'intégration école normale-université paraît déjà s'effriter. "La rentrée 1986 s'effectue selon la nouvelle formule des quatre années, partagées plutôt qu'imbriquées, entre universités et écoles normales[58]."

La quatrième stratégie apparaît dans sa véritable perspective une fois qu'on la situe par rapport au pouvoir de l'État qui se réserve les orientations pédagogiques, la détermination des programmes nationaux, le recrutement, la formation et la gestion des personnels. La stratégie de responsabilisation des établissements se caractérise principalement par la mise en place de conseils locaux qui ont la possibilité de faire surgir un projet qui leur serait propre. Ces projets pourraient, jusqu'à un certain point, exercer une influence sur l'organisation des études et sur la formation continue des enseignants.

---

57. Au lycée, la compétence disciplinaire des professeurs est reconnue comme très élevée.

58. Nicole GAUTHIER, Catherine GUIGON, Maurice A. GUILLOT, Les Instits. Enquête sur l'école primaire, Paris, Seuil, 1986.

Le mode d'action de cette stratégie est plutôt de l'ordre de l'incitation à des possibles, pour l'instant, assez fortement encadrés par les stratégies précédentes.

5. Une question majeure: la disparité assez radicale entre les stratégies politiques et les propositions des experts

Mis à part un accord fondamental sur la visée générale des stratégies nationales, soit l'amélioration de la qualité pour tous, les divergences de position entre les stratégies politiques engagées et les propositions des experts sont quasi irréconciliables. Sans reprendre, une à une, les disparités aisément décelables, il importe de souligner les oppositions principales et d'indiquer la question majeure que suscitent ces oppositions pour l'élaboration de stratégies dans le système éducatif français et, analogiquement, dans d'autres systèmes éducatifs. Alors que les stratégies politiques précédemment analysées procèdent à de grands réaménagements de structures à bonne distance de la pédagogie, les experts, auteurs d'importants rapports nationaux, mettent l'accent sur la pédagogie et sur l'organisation interne et suffisamment autonome de l'établissement.

Si l'on se réfère aux stratégies déployées et à leurs caractéristiques, on constate que les experts valorisent des stratégies moins appuyées par les décideurs et apportent des corrections significatives aux orientations d'action mises en oeuvre dans les stratégies prioritaires. Ainsi, par exemple, Prost est d'avis qu'il ne faut pas d'abord élever la formation des maîtres, en insistant sur les disciplines, mais plutôt leur apprendre à développer leur capacité de faire travailler les élèves. La pédagogie est au coeur des stratégies valorisées par les experts. A l'appui de leurs propositions, ils apportent données, recherches et expériences qui démontrent l'incapacité des stratégies officielles d'atteindre la visée commune d'amélioration de la qualité pour tous. Au collège, par exemple, on assiste à la résurgence de la sélection et le risque d'un retour à des filières déguisées n'est pas écarté. Dans les établissements, les conseils sont privés des pouvoirs qui pourraient

rendre leur pédagogie efficace et axée sur l'amélioration de la qualité pour tous. Avec une pédagogie différenciée et des établissements plus autonomes, les collèges et les lycées, pensent les experts, instaureraient plus de qualité dans le système éducatif en prenant véritablement en charge l'hétérogénéité des élèves.

La question n'est pas de savoir qui a raison, mais de voir comment il est possible de développer des stratégies à l'échelle d'un système éducatif sans faire fi de la pédagogie et, à l'inverse, de proposer des stratégies pédagogiques qui prennent en compte la complexité inhérente à la gestion démocratique d'un système éducatif. Une telle question ne pourrait recevoir de réponse valable, si on se contentait d'isoler deux territoires délimités par deux compétences jugées difficilement conciliables, celle des décideurs et celle des éducateurs. Il n'appartiendrait pas aux décideurs de faire de la pédagogie, pas plus qu'aux éducateurs de gérer le système éducatif. Néanmoins, des stratégies efficaces d'amélioration de la qualité de l'éducation peuvent-elles s'élaborer sans l'apport respectif des uns et des autres? Un premier rapprochement peut sans doute s'opérer sur la base d'une compréhension du fonctionnement d'un système éducatif qui s'acquiert, pour une part, par le repérage des stratégies décidées et par l'analyse de leur rapport avec les buts recherchés. C'est ce que vise l'étude des stratégies nationales en vue de la qualité de l'éducation en autant qu'elles peuvent éclairer les stratégies à mettre en oeuvre dans notre propre système, le système éducatif québécois.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

CHAPITRE 1: LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS SON CONTEXTE

Replacer la pédagogie différenciée dans le contexte où elle est apparue et où elle se développe représente une première tâche indispensable. Ce contexte est formé d'éléments divers: conviction et idéal démocratique; structure et organisation du système éducatif français; la définition même de pédagogie différenciée est sujette à diverses interprétations et son application donne lieu à de multiples pratiques, parmi lesquelles certaines sont connexes et apparaissent comme des compléments de définition. Ce sont ces éléments dont on traite successivement dans le premier chapitre.

1. Une conviction démocratique partagée

Les experts rencontrés partagent une même conviction: l'hétérogénéité, dans l'enseignement primaire-secondaire, est là pour rester. On ne peut la nier ou seulement composer avec elle comme avec un pis-aller. Il faut l'aborder de front, s'employer par tous les moyens disponibles à résoudre les problèmes qu'elle apporte, contrer les tentations de démission, les tentatives de retour en arrière, de retour à l'homogénéité.

La classe, écrit l'un d'eux, est un modèle relativement récent. Il n'a pas été généralisé avant la fin du 19e siècle. Il repose sur le "postulat d'une homogénéisation possible des publics en fonction d'un critère, celui de l'âge"[1]. Face à ce modèle qui s'est graduellement implanté au 20e siècle, s'est manifestée une oscillation entre deux manières d'interpréter ce modèle: renforcer l'homogénéité ou, au contraire, y renoncer et accepter l'hétérogénéité. La première a donné lieu à des mesures comme le regroupement des élèves "débiles" ou celui des élèves "doués" ou "surdoués". La deuxième

---

1. Guy AVANZINI, "Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïtés", dans Différencier la pédagogie, Pourquoi? Comment?, Lyon, C.R.D.P., 1985, pp. 35-46.

tend plutôt à l'intégration des uns et des autres dans des groupes hétérogènes. Elle procède de la conviction que, "même en cherchant l'homogénéité maximale, on ne la trouve sans doute jamais, car toujours les différences resurgissent d'une façon ou d'une autre[2]". A cet obstacle de fait s'en ajoute un autre d'ordre éthique, "c'est-à-dire que cette stratégie heurte de plus en plus une certaine sensiblité "démocratique", un certain sens de l'égalité de droit des sujets; elle implique d'emblée un a priori sélectionniste, qui ne va pas sans être vécu comme moralement gênant[3]".

La conviction "démocratique" n'est pas naïve, cependant. Experts et praticiens savent que l'hétérogénéité d'hier n'était rien à côté de celle d'aujourd'hui. L'accessibilité généralisée à l'éducation est un phénomène contemporain qui confère à l'hétérogénéité un caractère "pluriel" jamais atteint auparavant. L'hétérogénéité des groupes d'élèves représente un défi pédagogique inédit et difficile. Le corps enseignant français le sait bien et, dans sa majorité, regrette le temps où il suffisait de "traiter l'homogène".

Aussi, n'est-il pas étonnant que la conviction démocratique de l'éducabilité de tous les élèves s'accompagne du désir de restaurer l'homogénéité d'une manière plus ou moins consciente. La manière de résoudre les problèmes qui résultent de l'hétérogénéité n'est pas exempte de confusion. Et, les plus soucieux d'une éducation démocratique de qualité ont vite fait de déceler, dans telle ou telle approche pédagogique, le retour déguisé à des solutions qui homogénéisent en contournant les difficultés.

Nul ne peut prétendre avoir trouvé la solution miracle. Cependant, cette incertitude n'empêche pas de réfléchir et d'agir. Malgré la crainte de l'esquive, toujours tentante, on conserve la conviction qu'on ne peut revenir en arrière. Les personnes rencontrées accréditent par leur témoignage que,

---

2. Ibid.

3. Ibid.

dans le système éducatif français, plusieurs s'emploient de toutes leurs forces à résoudre le mieux possible ce qu'en langue américaine on appelerait une "issue", c'est-à-dire une grande question à laquelle il n'existe aucune réponse magique.

2. La structure et l'organisation scolaire

La structure et l'organisation scolaires constituent des éléments déterminants du contexte de la pédagogie différenciée, comme solution typiquement française au problème de l'hétérogénéité. C'est pourquoi avant d'aborder les diverses définitions et interprétations de la pédagogique différenciée, il est utile de rappeler quelques particularités du système éducatif français[4], car la pédagogie différenciée est un concept et une réalité situés dans ce système.

Le problème de l'hétérogénéité des groupes d'élèves se pose massivement au collège, c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement secondaire français. Depuis la réforme Haby (1977), les anciennes filières ont été supprimées. Désormais, la très grande majorité des élèves qui poursuivent au premier cycle du secondaire une 6e, une 7e, une 8e et une 9e année d'études sont regroupés dans les classes hétérogènes d'un collège unique. Ce collège de quatre ans, après trois années de maternelle et cinq années dans les écoles élémentaires, représente la dernière étape de l'enseignement obligatoire. Après la deuxième année de l'enseignement secondaire (cinquième), environ 25% des élèves sont orientés vers diverses sections d'enseignement professionnel. Cependant, la grande majorité des élèves poursuivent des études générales. C'est à eux, principalement, qu'est destinée la pédagogie différenciée.

---

4. Voir: Arthur MARSOLAIS, Jean-Louis PARÉ, Paul VALOIS, Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1986.

   Voir aussi l'annexe 1.

Après la dernière année du collège (troisième), les élèves quittent l'enseignement obligatoire pour entrer en première année de lycée (seconde). Cette première année du deuxième cycle du secondaire est une année de détermination. Après leur seconde, les élèves sont regroupés dans l'une ou l'autre des huit filières conduisant au baccalauréat d'enseignement secondaire. La pédagogie différenciée ne vise donc pas ces élèves, mais elle concerne encore les élèves de seconde. On peut donc conclure que la différenciation de la pédagogie concerne d'abord les élèves des quatre années du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais qu'elle s'applique aussi à la première année de l'enseignement postobligatoire français.

3. Définitions et interprétations

Mentionnée pour la première fois dans le texte de la réforme Haby (1977), la pédagogie différenciée est définie officiellement en 1979 comme une pédagogie qui, "tout en conservant la totalité des élèves pendant les heures de cours, doit conduire le maître à diversifier le vocabulaire qu'il utilise, les méthodes employées, la nature et la difficulté des exercices proposés aux élèves[5]". Le discours officiel de 1986, sous Chevènement, assimile plutôt la pédagogie différenciée à la formation de groupes de niveau-matière dont le but serait "de permettre aux enseignants d'être plus proches de ce qu'est le niveau réel des élèves, de ce que sont leurs rythmes[6]". De la nécessité de diversifier la nature et la difficulté des exercices proposés aux élèves dans un groupe hétérogène, le discours officiel parvient donc, huit ans plus tard, à la formation de groupes de niveau-matière.

Des experts, pour leur part, préféreront parler de groupes de besoin, car les groupes de niveau risquent d'équivaloir à la totalité du temps scolaire, de ne pas permettre suffisamment de passerelles entre un groupe faible ou moyen et

---

5. Françoise CROS, chercheur à l'I.N.R.P., texte inédit.

6. Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, op. cit., p. 146.

un groupe fort et, en fin de compte, de constituer des voies par discipline. Philippe Meirieu[7] pense que le groupe de besoin représente une formule plus souple. Il s'agit d'organiser l'horaire hebdomadaire, dans une discipline, en deux temps séparés par une concertation des enseignants. Au cours du premier temps, l'enseignant travaille avec sa classe, selon une pédagogie de la maîtrise: annonce des objectifs visés, démarche d'acquisition, alternant situations et outils d'apprentissage, évaluation critériée servant à identifier les besoins des élèves. La concertation des enseignants permet ensuite d'effectuer un inventaire de ces besoins et d'élaborer des propositions pédagogiques correspondantes. Dans le deuxième temps, les élèves sont répartis en fonction de critères précis répondant aux besoins identifiés antérieurement: reprise d'une notion plus ou moins bien assimilée, usage d'une autre approche, etc.

D'autres experts[8] interprètent plus largement la différenciation de la pédagogie et, dans un même souffle, parle de pédagogie différenciée, diversifiée et variée. Ils appliquent à la pédagogie une loi développée en cybernétique (loi de Ashby) et déduisent que l'École doit disposer d'une variété de réponses aux élèves au moins égale à la variété des besoins des individus. Ainsi, la pédagogie est qualifiée de "différenciée" au niveau de la structure qui rend possible l'autonomie de l'établissement; il s'agit de consentir aux différences entre les enseignants et entre les élèves et de les organiser. Elle est qualifiée de "diversifiée" au niveau d'une équipe d'enseignants qui s'entend pour développer des méthodes contrastées dans un même établissement. Elle est "variée" au niveau de chaque enseignant qui n'emploie pas toujours le même registre lorsqu'il communique avec les élèves et les aide dans leurs multiples apprentissages.

---

7. Voir Philippe MEIRIEU, Où et comment différencier?, dans Différencier la pédagogie, Pourquoi? Comment?, Lyon, C.R.D.P., 1985, pp. 23-26.

8. Voir André de PERETTI, dans C.I.E.P., La Pédagogie différenciée I, p. 14-28.

Quoi qu'il en soit de ces tendances décelables et des nuances qu'on peut apporter à la définition de la pédagogie différenciée, les experts s'entendent lorsqu'ils répondent à la question suivante: l'expression "pédagogie différenciée" est-elle spécifique ou générique? L'expression "pédagogie différenciée" est, en définitive, générique et l'on regroupe, sous ce vocable, la multitude des expériences pédagogiques qu'on peut répertorier dans l'enseignement secondaire.

La pédagogie différenciée ne crée donc pas la diversité des pédagogies, elle s'appuie sur cette diversité, elle y consent, la promeut, l'organise. On pourrait caractériser la pédagogie différenciée par l'intention qui l'anime. La pédagogie différenciée ne fait pas seulement référence à la diversité des théories et des pratiques qui, depuis toujours, est constatable dans l'activité éducative qui se passe entre des enseignants divers et des élèves divers. Elle tente résolument de prendre en compte les problèmes nouveaux de la diversité et d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves à partir de la réalité dominante de l'institution scolaire d'aujourd'hui, le groupe hyperhétérogène d'élèves.

S'il n'est pas toujours aisé de départager, dans le discours écrit et oral, un certain oecuménisme des pédagogies d'une pédagogie différenciée un peu plus strictement comprise, un principe de discernement demeure: il ne s'agit pas de varier pour varier ou de varier pour faire différent; il s'agit de varier pour assumer la diversité réelle des élèves et résoudre ou tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent.

4. Recherches et pratiques connexes

La pédagogie différenciée comme discussion sur l'éducation des adolescents admet diverses pratiques connexes. Parmi les nombreuses formules qu'on pourrait répertorier, quatre moyens apparaissent intimement associés à la pédagogie différenciée, outre les groupes de niveau-matière et les groupes de besoin

déjà mentionnés. Le premier a trait à l'organisation scolaire: l'emploi du temps. Le deuxième est une formule pédagogique orientée vers la personnalisation des apprentissages: il s'agit du tutorat. Le troisième est relié au curriculum: c'est l'interdisciplinarité. Enfin, le quatrième est un élément constitutif d'une pédagogie de la maîtrise: l'évaluation formative. Comme ces concepts pédagogiques sont connus, il n'est pas utile de les présenter longuement, mais surtout d'indiquer en quoi ces formules concourent à l'efficacité de la réponse de la pédagogie différenciée aux problèmes de l'hétérogénéité des groupes d'élèves.

L'emploi du temps est habituellement réglé d'une manière uniforme en périodes ou "heures" de cours comportant un nombre de minutes fixe. Une recherche de l'I.N.R.P. dans des collèges et des lycées a permis l'expérimentation d'un emploi du temps plus souple, appelé "temps mobile[9]". Au lieu de périodes toujours fixes, l'organisation scolaire prévoit des périodes de deux heures, de trois heures, des dominantes réparties sur une quinzaine, sur trois semaines, sur un trimestre, sur un semestre. Cette organisation du temps favorise des plages horaires plus longues, propices à certains apprentissages, comme le français écrit par exemple. Elle est également favorable à l'interdisciplinarité et à la pédagogie de projet. Elle permet l'usage d'un temps individuel. En fin de compte, elle rend possible une pédagogie différenciée. Des témoignages recueillis au cours de la recherche/pratique de l'I.N.R.P. confirment qu'il est difficile d'introduire des méthodes de pédagogie différenciée dans un collège ou un lycée, sans une nouvelle organisation du temps.

Le tutorat appartient également à l'économie générale du collège démocratique. En principe, tout professeur de collège est tuteur d'un groupe de 12 à 15

---

9. I.N.R.P., Temps mobile, 1985.

   Voir aussi J.P. ASTOLFI, Groupements différenciés d'élèves, no 1, Structures de l'emploi du temps, I.N.R.P., 1983.

élèves auxquels il enseigne. Le tutorat est une relation d'aide pédagogique et éducative: le tuteur aide l'élève dans l'organisation de son travail et la gestion de son temps; il apporte un soutien méthodologique dans le travail personnel des élèves; il suit l'élève dans ses performances à partir des renseignements et des évaluations fournis par ses collègues; il exerce une fonction de médiation entre l'élève, les autres professeurs de l'équipe et les membres de l'administration et de la gestion; il reçoit les parents ou sollicite leur rencontre pour tout problème de vie scolaire; il est médiateur entre les projets éducatifs élaborés avec les élèves et les projets d'établissement[10]. La première raison d'être du tutorat est donc pédagogique, comme le rappelle le Ministre de l'Éducation Nationale Alain Savary, peu de temps après avoir reçu le rapport Legrand. Le tutorat du collège français rénové est le signe d'une évolution du contrat social avec les enseignants. L'objectif d'hier était la méritocratie; celui d'aujourd'hui c'est la démocratisation, "c'est-à-dire élever le niveau général d'instruction de la quasi-totalité de la population et, pour cela, accorder une attention particulière à ceux qui avaient des difficultés à acquérir ce niveau minimal d'instruction. Le projet de tout établissement scolaire doit être avant toutes choses au service des élèves et, en priorité, des plus défavorisés d'entre eux[11]".

Le tutorat joue un double rôle dans l'interdisciplinarité; il permet l'application des objectifs et des finalités des activités interdisciplinaires en faisant mieux comprendre le lien entre des activités interdisciplinaires et des activités disciplinaires; il aide les élèves à exprimer leurs centres d'intérêt et à éduquer leurs choix.

---

10. Louis Legrand, Pour un collège démocratique, 1983, pp. 111-112.

11. Circulaire du 19 avril 1983-B.O.E.N., no 17 (28.4.83) p. 1486 citée par M. Colin-Michaud et F. Cros, dans Groupements différenciés d'élèves, 4, Le tutorat: une relation d'aide pédagogique et éducative, I.N.R.P., p. 131.

Dans les collèges en rénovation, l'interdisciplinarité n'est pas une modalité pédagogique à part; elle est utilisée comme un moyen de différencier la pédagogie. L'interdisciplinarité a été exprimentée à partir de plusieurs principes: comme réponse aux besoins disciplinaires; comme réponse aux besoins éducatifs généraux; comme réponse aux besoins de l'apprentissage. L'interdisciplinarité s'est réalisée dans deux perspectives: - remédier aux carences observées chez chaque élève; - prévenir l'échec par des méthodes d'approches nouvelles favorisant l'autonomie. "L'expérience a montré que sans un objectif précis, certaines disciplines ne se recoupaient pas et qu'il ne fallait pas, alors, chercher à englober dans l'activité interdisciplinaire toutes les disciplines, à tout prix[12]." Une interaction demeure nécessaire entre les disciplines et l'interdisciplinarité. Ce va-et-vient suppose que chaque enseignant d'une discipline maîtrise parfaitement son programme. C'est pourquoi des concertations disciplinaire et interdisciplinaire sont incluses dans l'emploi du temps des enseignants. Ces concertations nécessitent une organisation du temps permettant de dégager des plages horaires interdisciplinaires prises à même l'horaire disciplinaire.

Le quatrième élément connexe à la pédagogie différenciée est l'évaluation formative. Dans le collège rénové proposé par Louis Legrand, "l'évaluation formative remplace l'évaluation sommative[13]". Cette orientation vise à "situer les performances de chaque élève par rapport à des programmes disciplinaires traités en continu." Au début de l'année, après un constat fait par l'équipe des enseignants, sont décidés les aménagements de

---

12. F. CROS, Groupements différenciés d'élèves, 3, L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie, I.N.R.P., p. 15.

    Voir aussi Ch. Barre de Miniac et F. Cros, Les activités interdisciplinaires: aspects organisationnels et psychopédagogiques, I.N.R.P., 1984.

13. Louis LEGRAND, Pour un collège démocratique, p. 109.

    Voir aussi Ch. Luc, F. Roux, M. Colin-Michaux, Groupements différenciés d'élèves, 2, Pédagogie différenciée, évaluation formative, I.N.R.P., 1983.

programmes et les groupements différenciés qui en résultent, de telle sorte que chaque élève reçoive un enseignement selon ses performances dans chaque discipline. L'évaluation formative[14] sert donc d'appui à la différenciation de la pédagogie. La perspective du collège démocratique tend ici à l'élimination du redoublement des élèves.

---

14. Voir I.N.R.P., Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, 3e édition, décembre 1985, T.1 et T.2, 1028 p.

CHAPITRE 2: UNE STRATÉGIE A L'ÉCHELLE NATIONALE

La pédagogie différenciée est une stratégie dont la présence se manifeste à l'échelle nationale. Elle s'étend aux classes, aux établissements et, par le biais de la formation continue des enseignants, pousse des racines dans les grands réseaux du système éducatif français. Le deuxième chapitre développe chacun de ces points.

1. Une stratégie qui traverse le système éducatif français

La pédagogie différenciée est une stratégie qui traverse le système éducatif français. Elle comporte un ensemble d'actions qui sont voulues par les instances politiques et administratives, inspirées par les grands rapports nationaux, outillées par les centres de recherche, répandues par les organismes régionaux. Ces actions visent, comme cibles, les principaux lieux où se gagne la qualité de l'éducation, les classes, les collèges et les lycées. Elles engagent les principaux acteurs dans le système, les enseignants et les chefs d'établissement.

Il faut se garder de la tentation de ramener toutes les actions et les réformes entreprises dans le système éducatif français à une seule stratégie, la pédagogie différenciée. La pédagogie différenciée n'est pas assimilable, non plus, à une sorte de formule magique. Néanmoins, l'intérêt pour ce qu'elle représente de convictions et d'efforts lui confère un caractère national.

Que les ministres de l'Éducation nationale l'incluent dans leur discours peut n'avoir pas beaucoup de résonnance dans l'esprit des usagers du système éducatif français. Pour un étranger, il n'est pas indifférent d'entendre des ministres parler de pédagogie. Les grands rapports nationaux les ont sans

doute amenés sur un tel terrain. Différencier la pédagogie représente l'une des clés du rapport Legrand sur le collège démocratique. Le rapport Prost consacre tout un chapitre à la diversification des études en fonction de la diversité des élèves. La variété des méthodes pédagogiques est présente dans le rapport de Peretti sur la formation des personnels.

Les centres de recherche pédagogique ont pris le relais des grands rapports nationaux. Le Centre International d'Études Pédagogiques, l'Institut National de Recherche Pédagogique, le Centre National de Documentation Pédagogique unissent leurs efforts pour étudier la pédagogie différenciée et les moyens connexes et outiller les milieux scolaires par un grand nombre d'approches, de méthodes, de techniques, d'abord expérimentées puis diffusées. L'action de ces centres est souvent prolongée dans les académies et les départements. L'action déclenchée à partir de la pédagogie différenciée n'est pas seulement nationale, elle est aussi régionale. Les Missions Académiques de Formation pour les Personnels de l'Éducation Nationale (M.A.F.P.E.N.) comportent des modules qui ont trait à la pédagogie différenciée et à des moyens connexes. Ainsi, par le biais de la formation continue, les enseignants sont engagés dans la stratégie de la différenciation pédagogique. La stratégie engage aussi les chefs d'établissement dans des projets qui prennent en charge la diversité des élèves. Toutefois, c'est d'abord vers l'activité pédagogique dans les classes qu'opère la différenciation.

2. Une stratégie d'abord centrée sur les classes

"Tout commence dans la classe[15]", écrit Philippe Meirieu. C'est dans la classe que s'élabore "la démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir

---

15. Cahiers pédagogiques, no 239, décembre 1985, p. 25.

faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs ou en partie communs[16]".

La visée est claire: "traiter l'hétérogène", "stimuler le désir d'apprendre de tous les enfants de la classe, à un niveau élevé d'exigences pour l'ensemble des élèves[17]", conduire le plus grand nombre d'élèves à la réussite scolaire. Les moyens sont nombreux: "à travers toute une palette de situations individuelles et collectives[18]", il faut faire varier la pédagogie. La variété se réalise soit en pratiquant une différenciation successive (variété des supports dans l'écriture, la parole, l'image, etc, variété des situations comme l'exposé collectif, le travail en groupe, etc.), soit en pratiquant une différenciation simultanée (exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, travaux d'enrichissement, etc.). Cette dernière "forme de différenciation est particulièrement nécessaire dans les disciplines où les compétences à acquérir sont multiples et les niveaux des élèves très différents sur chacune d'entre elles (...). Une telle formule ne peut (...) s'effectuer que sur une partie du temps scolaire dans une discipline[19]". Enfin, rappelons que la pluralité des mises en situations pédagogiques est aussi assurée par un grand nombre de techniques de groupes appliquées dans les classes, ce qui révèle une sorte d'engouement chez les enseignants[20].

---

16. C.N.D.P., La pédagogie différenciée au collège, Mémoires et documents scolaires, p. 5.

17. Claude SEIBEL, Apport de la pédagogie différenciée pour la prévention de l'échec scolaire, C.I.E.P. La pédagogie différenciée I, p. 52. Soulignés dans le texte.

18. Ibid.

19. Cahiers pédagogiques, no 239, ibid.

20. Le troisième tome du C.I.E.P. sur la pédagogie différenciée est en fait une réédition légèrement augmentée, en 1986, du numéro des Amis de Sèvres sur "Les techniques de groupe", d'abord publié en 1978.

A force de réfléchir et d'expérimenter à partir de la recherche, les milieux scolaires français accumulent des outils valables pour répondre à deux défis actuels: la montée de l'hétérogénéité des élèves et l'augmentation de l'exigence sociale par rapport à la qualité de l'enseignement dans l'école. Après avoir évoqué les formules connexes à la pédagogie différenciée (emploi du temps, tutorat, interdisciplinarité, évaluation formative), après avoir énuméré les nombreux moyens auxquels recourt la différenciation pédagogique, il convient d'illustrer davantage les types de différenciation utilisés dans les classes. Des exemples dans trois disciplines serviront d'illustration: le français, langue maternelle, les mathématiques, l'anglais, langue seconde[21].

L'expérimentation a permis d'identifier et de pratiquer six formes de différenciation pédagogique utilisées au collège en français et en mathématiques. Quatre de ces formes sont pratiquées dans la classe, les deux autres constituent une différenciation des stratégies d'apprentissage par regroupement d'élèves de différentes classes. Parmi les types de différenciation en classe, l'une appartient à la différenciation successive, un autre opère la différenciation des apprentissages, un troisième constitue une différenciation simultanée alors que le quatrième est une "différenciation par utilisation de la diversité des contenus disciplinaires pour l'acquisition de capacités".

L'exemple retenu en français se rattache au dernier type de différenciation. Il concerne en réalité l'usage du français dans toutes les disciplines puisqu'il a trait à la lecture des consignes. Cet apprentissage est reconnu

---

21. Les exemples en français et en mathématiques sont tirés du petit volume Différencier la pédagogie, français et mathématiques au collège, Documents élaborés à l'initiative et avec le soutien de la Direction des lycées et collèges de l'Education Nationale. L'exemple en anglais est emprunté à une recherche de Janette Samuel relatée dans C.I.E.P. La pédagogie différencie II, p. 45-60 et appliquée par Mme Eboli au Lycée de Sèvres.

pour sa difficulté au premier cycle du secondaire. Lorsque cette capacité est acquise, elle s'avère être l'une des conditions de la réussite des élèves. La mise en oeuvre pédagogique prévoit trois phases. D'abord, une phase de sensibilisation pendant laquelle l'accent est mis sur l'observation et la discussion. Les difficultés rencontrées par les élèves font l'objet d'un examen attentif. Chaque élève prend conscience de sa manière de procéder. Le professeur en tire des enseignements sur l'importance d'une formulation claire et précise de la consigne. La deuxième phase est active. Par des exercices multiples et variés, les élèves sont amenés à modifier certains comportements: reformuler ou élaborer des consignes; rechercher les consignes initiales données à partir d'exercices déjà faits; restructurer des consignes données dans le désordre; etc. La troisième phase de transfert est celle au cours de laquelle l'élève est invité à réutiliser les connaissances et la pratique acquise précédemment dans d'autres domaines.

L'exemple retenu en mathématiques se rapporte à la différenciation des stratégies d'apprentissage dans la classe: l'élève exerce sa capacité à conjecturer, à émettre des hypothèses, à les tester, à partir de problèmes "ouverts". Le professeur laisse aux élèves le choix entre des problèmes de type algébrique ou géométrique, voire il laisse les élèves résoudre algébriquement un problème "géométrique". Les élèves sont mis en situation de recherche et leur questionnement réciproque fait apparaître la nécessité de la "preuve". L'important dans cette stratégie, c'est que les élèves testent leur façon d'aborder un problème, cherchent d'autres manières que la leur, s'emploient à être plus inventifs. Ce type de différenciation a été utilisé en cinquième, quatrième et troisième (2^e, 3^e et 4^e années d'études secondaires).

Les deux types de différenciation exprimentés en français et en mathématiques ont en commun les points suivants: ils prennent en compte la diversité des élèves dans un groupe hétérogène; ils tendent à améliorer la façon de travailler de chaque élève; ils visent des apprentissages transférables; en définitive, ils s'emploient à favoriser la réussite de tous les élèves.

La différenciation expérimentée en anglais, langue seconde, traite l'hétérogène en subdivisant le groupe d'élèves en trois sous-groupes de niveau à l'intérieur d'une même classe[22]. Ce type de stratégie met en oeuvre deux éléments indissociables: la différenciation dans les exigences et l'aide à la tâche, dans la perspective où pédagogie différenciée est synonyme de pédagogie de l'encouragement. Des exercices de trois niveaux de difficulté sont proposés aux élèves sur un même sujet. Le professeur aide les élèves à être réalistes dans leurs choix, sans leur imposer tel ou tel niveau d'exigence. Pour leur travail, les élèves disposent de fiches d'accompagnement différentes qui contiennent plus ou moins de renseignements selon que l'élève a choisi un niveau de difficulté minime, intermédiaire ou élevé. La plupart du temps, les élèves travaillent d'abord en sous-groupes homogènes et, ensuite, une mise en commun regroupe tous les élèves de la classe entière.

A l'intérieur de ce cadre général, plusieurs variantes sont possibles. La pratique révèle qu'on ne peut dépasser trois groupes, mais que deux groupes suffisent. Généralement, les élèves travaillent à partir du même thème, à des niveaux différents. Souvent, le groupe faible possède des éléments intéressants dont ne dispose pas le groupe fort. Le travail différent des élèves est complémentaire en vue d'une tâche commune. Les groupes ne sont pas identifiés comme fort ou faible, mais comme différents. Tous les élèves ont une part de responsabilité dans la réussite de la tâche commune et ils sont évalués par rapport à l'objectif proposé par cette tâche.

Une gamme impressionnante d'autres stratégies d'apprentissage dans la classe pourraient être répertoriées. Dans un article des Cahiers pédagogiques[23],

---

22. Cette précision est importante. Habituellement, lorsqu'on parle de niveau-matière, les élèves de plusieurs classes hétérogènes considérées comme un ensemble, sont regroupés en forts, moyens et faibles dans un local correspondant au niveau de l'élève dans une discipline.

23. Numéro double 244-245, mai-juin 1985, p. 6-15.

André de Peretti relève deux cent trente-et-un titres de différenciation comprenant soixante-quinze possibilités pour le professeur dans une classe, soixante-dix-huit pour une pédagogie diversifiée entre plusieurs classes et soixante-dix-huit pour une pédagogie différenciée dans l'établissement scolaire. Cette énumération, qui devrait sans doute être exhaustive, a le mérite d'attirer l'attention sur le fait que la pédagogie différenciée n'est pas seulement une stratégie centrée sur les classes; elle est aussi tournée vers les équipes de professeurs et le projet d'établissement. Par ailleurs, l'accumulation de trop de bonnes choses pourrait risquer de décourager ou de démobiliser les enseignants qui ne se reconnaîtraient pas une créativité pédagogique à la hauteur de la différenciation possible. C'est pourquoi il était indispensable de sélectionner quelques types de différenciation utilisés dans les classes de français, de mathématiques et d'anglais pour illustrer de quelle manière la pédagogie différenciée traite l'hétérogène, tente de répondre aux besoins d'apprendre des élèves, essaie de surmonter les difficultés de chacun et poursuit comme objectif la réussite de tous.

3. La différenciation de la pédagogie dans la dynamique de l'établissement

La pédagogie différenciée réalisée par un enseignant dans une classe hétérogène d'élèves, si importante soit-elle, ne représente qu'une facette de la différenciation de la pédagogie. Elle témoigne de la prise en charge de la diversité des élèves dans l'une ou l'autre des matières scolaires. Cependant, elle ne rend pas compte de ce qui déborde le cadre d'une seule discipline, comme l'interdisciplinarité, par exemple. Elle ne fait pas appel, non plus, aux formules pédagogiques qui engagent une équipe d'enseignants ou, plus largement encore, qui reposent sur un projet d'établissement. Reliée à la dynamique de l'établissement, la pédagogie différenciée est une clé du collège démocratique: elle contribue, en effet, à la réalisation des objectifs que celui-ci poursuit. Par ailleurs, elle s'appuie sur l'organisation pédagogique de l'établissement qui, par sa souplesse, rend possible la différenciation de

la pédagogie par-delà le travail disciplinaire dans les classes. C'est ce que tentent d'analyser et d'illustrer les paragraphes qui suivent en montrant de quelle manière la pédagogie différenciée se réalise dans la dynamique de l'établissement.

Des visites d'établissements permettent d'illustrer, de trois manières, la présence de la pédagogie différenciée dans un établissement. Par la suite, le recours à la recherche de l'I.N.R.P. sur un ensemble de projets d'établissements donne une vue plus large de l'extension de la stratégie de la différenciation pédagogique au niveau local dans le système éducatif français.

Un premier cas se situe à la frontière de la pédagogie différenciée et du retour aux filières. Des professeurs de mathématiques regroupent quatre classes hétérogènes de seconde en groupes homogènes d'élèves forts, moyens ou faibles, à partir d'une fiche de classement. Cette fiche contient les renseignements suivants: profession du père et de la mère, options en langues, obtention ou non du brevet des collèges, redoublement s'il y a lieu, indications sur la rapidité ou la lenteur de l'élève, difficultés en mathématiques au cours de la troisième année du collège, préférence pour des exercices collectifs au tableau ou individuels sur cahier. Les groupes, une fois constitués, ne bougent plus en cours d'année. Les élèves plus faibles ont un rythme plus lent et reçoivent plus d'explications. Les élèves plus forts vont plus vite et travaillent d'une manière plus autonome. Les professeurs se concertent pour préparer les cours à tour de rôle en vue de la réalisation du programme prescrit.

Dans un deuxième cas, la pédagogie différenciée se situe dans un projet d'établissement en émergence. Ce projet d'un lycée se fixe pour objectif d'amener, en liaison avec les collèges, le plus grand effectif possible d'une classe d'âge à un des baccalauréats préparés au lycée. "A cet effet, il met en oeuvre dans les classes de seconde un certain nombre de dispositifs destinés à favoriser l'adaptation des élèves entrant au lycée et à leur éventuelle remise

à niveau dans des disciplines de base[24]." La mise en oeuvre inclut la structure pédagogique suivante: trois classes de seconde organisées en groupes niveau-matière en français, en mathématiques, en langue vivante et en histoire - géographie. "Cette structure conditionne l'organisation du temps scolaire et impose le déroulement simultanée pour les trois sections des enseignements correspondants." L'administration se propose de favoriser les arrangements d'horaires entre enseignants de manière à permettre une action spécifique en direction d'un groupe d'élèves. "Afin de faciliter la différenciation de la pédagogie et une certaine individualisation de l'enseignement, les professeurs pourront dédoubler, dans toutes les classes, l'horaire en fonction de la fourchette autorisée par les textes en vigueur." Dans un tel emploi du temps, les élèves sont tantôt en présence d'un enseignant, tantôt poursuivent un travail autonome au lycée ou à la maison.

Pour compléter ce cas, il est intéressant de signaler que le lycée visité et deux autres lycées regroupés sur un même campus disposent d'une enquête[25] qui établit le portrait des élèves selon chaque établissement. Les résultats de cette enquête apportent des données indispensables à l'établissement qui veut inclure la pédagogie différenciée dans son projet.

Le troisième cas est celui d'un collège en rénovation qui poursuit depuis plusieurs années un projet d'établissement[26] après avoir participé de 1977 à 1981 à l'expérience sur l'interdisciplinarité et le tutorat sous la direction de Louis Legrand. Ce projet, en révision constante, déborde largement la seule pédagogie différenciée, mais il l'inclut dans la dynamique de l'établissement. Il prévoit des actions en vue de réaliser une cohérence dans la vie des jeunes: relations avec le cycle élémentaire, lieux d'aide aux élèves en difficulté, ouverture du centre de documentation et d'information sur les

---

24. Voir l'annexe 3.

25. Voir l'annexe 3.

26. Voir l'annexe 2.

bibliothèques municipales, travail avec les différentes associations. D'autres actions sont orientées vers l'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilisation et de la sociabilité. La structure de l'organisation pédagogique permet les groupes de niveau-matière, la définition d'objectifs différenciés, la réponse à des demandes de perfectionnement des enseignants en pédagogie différenciée, dans le travail en groupe de niveaux, dans l'élaboration d'un emploi du temps souple. Enfin, le projet prévoit des temps et des lieux de concertation. La visite du collège a d'ailleurs permis d'assister brièvement à une rencontre interdisciplinaire de professeurs de cinquième sur la diversité des apprentissages des élèves identifiés comme "visuels" ou "auditifs".

Ce troisième cas met, notamment, en lumière deux éléments importants pour la pédagogie différenciée à l'échelle de l'établissement: le leadership du chef d'établissement et la conception qu'il se fait de son rôle[27]; l'équipe de professeurs et la concertation qu'ils assurent entre eux et avec le chef d'établissement.

C'est le chef d'établissement qui donne une dimension collective au projet, favorise la responsabilité des enseignants et leur travail en équipe. "Pour accepter les différences des élèves", écrit le principal du Collège St-Chéron, "il faut en premier lieu accepter les différences des adultes." De plus, "la pédagogie différenciée ne s'accorde pas d'emplois du temps monotones". C'est pourquoi, dans le collège visité, les enseignants sont invités, tôt au printemps, à indiquer leur disponibilité et à faire leurs choix en vue de la prochaine rentrée[28]: demi-journée de liberté de préférence au choix de la classe, nombre maximum de classes de même niveau, acceptation d'heures

---

27. Voir l'article de Madeleine Parat, principal du Collège Saint-Chéron, Réflexion sur le rôle institutionnel du chef d'établissement dans une pratique de pédagogie différenciée, dans CIEP, La Pédagogie différenciée II, p. 16-22.

28. Voir l'annexe 2.

supplémentaires de travail, travail dans des structures particulières, comme une classe de mise à niveau, par exemple, ou dans d'autres structures, comme les groupes de niveau, temps de décharge pour fin de concertation disciplinaire ou interdisciplinaire, tutorat, etc. De fait, les choix des enseignants dans ce collège conduisent la plupart à exercer un tutorat, à se rencontrer au cours de périodes planifiées de concertation disciplinaire et de concertation interdisciplinaire. Le travail concerté en vue "d'assurer à tous les jeunes l'égalité d'accès au savoir et à la culture[29]" donne des fruits, constamment réévalués. Ainsi, par exemple, la classe de mise à niveau de sixième en juin 1985, a permis la répartition suivante des élèves en juin 1986: 4 élèves admis en 5e traditionnelle, 5 admis en rénovation, 1 admis en CPPN[30], 1 autre admis en CPA et 7 redoublants.

Tels peuvent être les résultats d'un projet d'établissement où la réussite des élèves se gagne jour après jour, heure après heure.

Une recherche récente de l'I.N.R.P.[31] complète le tableau de la pédagogie différenciée dans la dynamique de l'établissement. Cette recherche confirme le rôle primordial du chef d'établissement. Rares sont les projets qui aboutissent sans la volonté du chef d'établissement. Ce dernier est la clé de voûte du projet, car son rôle est transformé à travers la dynamique du projet: "il accepte de perdre une partie de son pouvoir au profit d'une prise en charge par la collectivité scolaire[32]". La recherche de l'I.N.R.P. indique aussi que tous les établissements répertoriés ont adopté les groupes de niveau par matière pour différencier la pédagogie. Plusieurs établissements

---

29. Madeleine PARAT, op. cit.

30. Voir l'annexe 1.

31. Marc BROCH et Françoise CROS, Méthodes, techniques, outils pour élaborer des projets dans les établissements d'enseignement, I.N.R.P., 1987.

32. Ibid., p. 107.

introduisent, dans la structure et l'organisation pédagogique, les concertations disciplinaires et interdisciplinaires. Tous les projets d'établissements analysés visent, comme toile de fond, la réduction de l'échec scolaire. Le rapport de ces projets d'établissements avec les écrits officiels permet de retracer une évolution qui va du volontariat de 1982, à la décision politique (1985) de procéder à la rénovation et d'y engager tous les collèges jusqu'à concurrence de 100% en 1988.

4. La pédagogie différenciée dans la formation continue des enseignants

La différenciation de la pédagogie dans les classes ouvre sur la multiplicité des formules, des méthodes et des techniques possibles. A l'échelle de l'établissement, la pédagogie différenciée s'insère dans l'organisation scolaire, locale et nationale, et suppose la concertation des acteurs, notamment celle du chef d'établissement et des enseignants. La pédagogie différenciée, dans un projet d'établissement, sollicite ces derniers comme individus et les appellent à une concertation en équipe disciplinaire ou interdisciplinaire. Elle les pousse aussi à se perfectionner et à parfaire leur formation continue.

Ainsi, la dynamique de l'établissement introduit les enseignants dans une stratégie de changement social qui ne change pas forcément le système, mais peut le transformer par l'invention de nouvelles formes d'action collective. L'élaboration de projets d'établissements qui se donnent pour fins de réduire l'inégalité des chances et de réduire l'échec scolaire donne lieu à une stratégie de changement social à deux niveaux qui ont été identifiés par l'I.N.R.P.[33]: une stratégie menée par "l'en-dedans", dans laquelle les enseignants ont de leur côté le chef d'établissement, se réalise en fonction des ressources propres à chaque établissement et une stratégie menée par

---

33. Ibid., pp. 98-100.

"l'en-haut". Ce deuxième volet contribue, d'une part, à créer les conditions institutionnelles favorables à l'élaboration d'un projet (reconnaissance des établissements qui participent à la rénovation du système éducatif, apports en ressources humaines, matérielles et financières). D'autre part, il instaure des processus de formation issus des MAFPEN (Missions Académiques de Formation pour les Personnels de l'Éducation Nationale) auprès des établissements qui en font la demande en s'appuyant sur les volontaires de manière à constituer des réseaux à l'intérieur d'une Académie.

A partir des MAFPEN, sept modules[34] de formation sont offerts aux personnels des établissements dans une académie. Ces modules s'appuient sur l'intervention d'animateurs, l'étude appliquée de chercheurs et l'action de formateurs. Les modules peuvent être présents en totalité ou en partie dans les académies. L'important, c'est qu'une action soit entreprise par le biais de l'un ou l'autre module. De ce point de vue, la stratégie menée par "l'en-haut" est pragmatique, souple et mobile. Elle est le signe d'un système qui, tout en demeurant centralisé, s'est engagé sur la voie de la décentralisation. D'ailleurs, mis à part le module sur les "méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation", tous les autres modules sont tournés vers l'amélioration des compétences dans l'exercice de la profession d'enseignant. Certains modules apparaissent davantage tournés vers le travail en classe comme celui de la "pédagogie différenciée", celui des "formes nouvelles d'évaluation", celui de la "méthodologie du travail autonome". D'autres orientent la formation continue vers le travail en équipe et l'organisation pédagogique de l'établissement: "méthodes d'analyse des besoins", "utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique", "mise en oeuvre de formes souples d'emploi du temps scolaire".

---

34. No 1 - Mise en oeuvre de formules souples d'emploi du temps scolaire; no 2 - Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation; no 3 - Utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique; no 4 - Méthodologie du travail autonome; no 5 - Méthodes d'analyse des besoins; no 6 - Pédagogie différenciée; no 7 - Formes nouvelles d'évaluation.

La stratégie de formation continue des enseignants à partir des MAFPEN repose sur la rapidité et la souplesse. Au début, en 1982, de quatre à huit formateurs par modules pour chacune des vingt-sept Académies agissaient comme multiplicateurs, lors de courtes sessions. Depuis, la génération des formateurs de formateurs a donné naissance à des séniors, issus du monde enseignant, qui continuent le travail inauguré dans les MAFPEN.

La rencontre de ces formateurs, jointe à l'opinion des experts et au témoignage d'enseignants, conduit à dégager les conclusions suivantes. Face au défi de la diversité des élèves dans les établissements, la formation continue des enseignants représente une stratégie majeure dans le système éducatif français. "Donner confiance aux enseignants" constitue un leitmotiv véhiculé par les diverses catégories de personnes rencontrées. Ce leitmotiv vise, selon toute vraisemblance, deux objectifs: surmonter les réticences des enseignants face aux problèmes de l'hétérogénéité; outiller les enseignants pour qu'ils puissent résoudre les difficultés nouvelles reliées à la diversité. La formation continue s'adresse d'abord à la personne de l'enseignant. Il doit apprendre à "être divers" tout en demeurant lui-même. La formation s'appuie aussi sur des techniques parmi lesquelles figure, en bonne place, l'analyse par objectifs et l'évaluation. C'est en fonction de ce dernier aspect de la formation continue que la pédagogie différenciée s'apparente parfois à la pédagogie de la maîtrise ou de la réussite telle que développée par des pédagogues et des chercheurs américains sous la conduite de Benjamin S. Bloom[35].

---

35. Voir Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Nathan, 1979.

CHAPITRE 3: EFFETS, LIMITES, CONDITIONS DE RÉALISATION

La stratégie française est une réponse pédagogique à des défis éducatifs modernes: assurer l'égalité des chances et le succès du plus grand nombre d'élèves qui constituent la population hétérogène des établissements d'enseignement. Ces défis sont assumés par le système éducatif français qui s'est donné des objectifs ambitieux: réaliser à 100% la rénovation des collèges d'ici 1988; amener 80% des effectifs d'une classe d'âge à l'un des baccalauréats préparés au lycée. La pédagogie différenciée est en grande partie liée à la réalisation de ces objectifs: elle a part à leur réalisation, mais elle dépend aussi de phénomènes qui favorisent ou, au contraire, ralentissent l'atteinte de ces objectifs. C'est pourquoi le fait de reconnaître le caractère national de la pédagogie différenciée ne lui confère pas automatiquement une diffusion généralisée.

Dans les paragraphes qui suivent, on essaie d'abord de saisir les effets de la pédagogie différenciée à divers paliers du système: dans les classes, dans les établissements, dans la formation continue des enseignants. On le fait à partir d'indices perceptibles et de témoignages reçus. Ensuite, on tente d'identifier les limites décelables de la pédagogie différenciée en raison de contraintes externes, mais également, à cause des difficultés inhérentes à la différenciation de la pédagogie. Enfin, on dégage les exigences et les conditions de réalisation de la pédagogie différenciée.

1. L'effet d'entraînement de la pédagogie différenciée

Faute d'instruments d'évaluation disponibles, il n'est pas possible, à l'heure actuelle, de se faire une idée précise de la situation de la pédagogie différenciée dans le système éducatif français. De tels instruments permettraient de mesurer les effets de la pédagogie différenciée sur les terrains et d'avoir une vue large de ce qui se passe dans le système. A défaut de résultats

représentatifs, il est néanmoins possible de saisir partiellement l'effet d'entrainement de la stratégie, sans pouvoir prédire la durée, ni la portée prévisibles de ce qui est en mouvement.

La pédagogie différenciée est soutenue par ce que nous pourrions appeler une intelligentsia formée de leaders, de penseurs, de chercheurs, de militants. Dans les livres, dans les revues, dans les recherches, dans les journées d'études, on retrouve souvent les mêmes noms. Un noyau d'experts s'est formé et tend à constituer des réseaux d'influence au plan national et dans certaines régions. Lointainement appuyée sur des objectifs politiques et administratifs, la pédagogie différenciée se répand comme idée et comme pratique. Les tenants de la pédagogie différenciée créent la demande et s'emploient à y répondre. C'est en ce sens qu'on peut parler d'un effet d'entraînement.

Jusqu'à quel point ce mouvement atteint-il, à la base, beaucoup d'enseignants? Seuls quelques indices suggèrent une réponse. Actuellement, il y aurait plus de demandes de formation continue de la part des enseignants que les capacités des MAFPEN le permettent. On compterait 250 000 heures/semaines de formation incluant des modules sur la pédagogie différenciée et sur des moyens connexes. De plus, l'engouement des enseignants pour le petit livre du C.I.E.P. sur les techniques de groupe signifierait, d'une part, que ce genre de publication répond à un besoin et, d'autre part, que les enseignants cherchent à varier leur pédagogie.

Au niveau des établissements, le livre cité de l'I.N.R.P. sur les "méthodes, techniques, outils pour élaborer des projets dans les établissements d'enseignement" a été publié au 1er trimestre de l'année 1987. Ce livre répond donc à des besoins toujours présents, en partie reliés à la différenciation de la pédagogie. Depuis que les objectifs ministériels de 1985 convient l'ensemble des collèges à procéder à la rénovation et à se donner un projet d'établissement, les milieux scolaires recherchent des modes organisationnels et cohérents de mise en oeuvre. Ce qui pourrait être considéré comme un retrait des

textes officiels par rapport à l'autonomie des établissements pourrait être également interprété comme une volonté de préserver le but de la différenciation pédagogique et d'éviter un piège réel: celui de l'usage des groupes de niveaux comme moyen de réinstituer les filières.

Il faut se garder de trop généraliser l'influence de la pédagogie différenciée dans le système éducatif français. Cependant, la formation continue des MAFPEN centrée sur l'établissement, les possibilités de travail en équipe des enseignants dans les collèges en rénovation, le leadership des chefs d'établissement favorables à une organisation pédagogique souple, le soutien des chercheurs constituent des éléments de cohérence et de convergence de la stratégie de différenciation de la pédagogie. La pédagogie différenciée n'est peut-être pas généralisée, mais elle est organisée. Il existe sans doute des disparités entre les régions, mais la stratégie bénéficie de supports nationaux. L'expression même de "pédagogie différenciée" maintiendrait l'intention d'innover dans les milieux d'éducation.

2. Les limites de la stratégie

Une vision plus pessimiste de la même réalité s'appuie, notamment, sur une analyse des rapports entre la pédagogie différenciée et le macro- système.

Premièrement, il faut reconnaître que les objectifs ambitieux du système éducatif français apparaissent encore loin à l'horizon. Qu'on l'établisse à plus ou moins 25%, la rénovation des collèges demeure encore partielle. La totalité des collèges ne pourra être rénovée d'ici 1988, date avancée pour la rénovation de 100% des collèges. De plus, les 80% d'accès d'une classe d'âge au baccalauréat pourrait s'expliquer par la seule addition des baccalauréats professionnels aux baccalauréats existants d'enseignement général et d'enseignement technique (allongement de la formation des élèves des B.E.P.).

Deuxièmement, plusieurs indices tendraient à montrer que la pédagogie différenciée est un "mythe", qu'elle n'a pas véritablement réussi à percer dans le système éducatif français, que, là où elle existe, elle est souvent synonyme de "gadgétisation". Ces expressions fortes s'appuient sur les opinions et interprétations suivantes.

A l'échelle des classes, les enseignants sont sous le règne des disciplines et sont envahis par les didactiques. Chaque enseignant utilise les "petites choses faisables", malgré les contraintes de l'organisation scolaire. De telles expériences ponctuelles ne sont que "poussières", ont peu d'impact dans l'ensemble du système et sont vouées à la perdition si elles ne sont pas supportées par l'organisation.

A l'échelle des établissements, on serait en train de faire basculer les chefs d'établissement, jusque-là issus du monde de l'enseignement, dans le monde de l'administration. On assisterait à une reprise en main des établissements par les administrations centrales et régionales, car on redouterait les prises de pouvoir locales. On serait en présence d'un système qui se resserre au lieu de s'ouvrir, alors que la souplesse est nécessaire à la pédagogie différenciée. En outre, les expériences de différenciation de la pédagogie dans les établissements se réduiraient, la plupart du temps, à des groupes de niveau-matière, ce qui serait le prélude d'un retour aux filières.

A l'échelle des Académies, on assisterait à des coupures de ressources financières dans les MAFPEN. Seul le militantisme permettrait aux formateurs de maintenir leur action dans les établissements à titre bénévole. Le renom acquis par les formateurs séniors leur permettrait encore de répondre aux demandes. De plus, le thème de la pédagogie différenciée disparaîtrait au profit de la différenciation des méthodes et des démarches dans des sessions de formation continue des enseignants.

3. Les exigences et les conditions de la pédagogie différenciée

Il est difficile de départager les observations plus positives des opinions et des interprétations plus pessimistes sur la pédagogie différenciée dans le système éducatif français. Quoi qu'il en soit, il est utile de dégager les points qui résistent à la contradiction. Les points suivants doivent être mis en lumière: les exigences inhérentes à la pédagogie différenciée; les conditions de système favorables à la différenciation de la pédagogie. Un dernier point mérite d'être souligné: l'espoir qu'on met dans les projets d'établissement.

Premièrement, pour atteindre les objectifs qu'elle poursuit face à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, la pédagogie différenciée ne peut être réduite à l'utilisation pure et simple de gadgets pédagogiques. Certes, l'assouplissement de l'intérieur, c'est-à-dire de ce que fait l'enseignant dans la classe est premier par rapport à l'assouplissement extérieur, celui des conditions de système favorables à la différenciation de la pédagogie. Le second ne vaut rien sans le premier. C'est pourquoi les exigences inhérentes à la pédagogie différenciée doivent être rappelées. On peut chercher du côté de la pédagogie de la maîtrise (où la différenciation peut s'opérer à l'aide d'une évaluation formative en rapport avec des objectifs précis) ou chercher ailleurs les exigences de la pédagogie différenciée. Peu importe. L'exigence première de la pédagogie différenciée lui vient des buts qu'elle poursuit: traiter l'hétérogénéité sans l'éluder, rechercher le succès de tous les élèves sans se perdre dans la multiplicité des techniques. La pédagogie différenciée est un moyen. Elle vaut par sa capacité d'atteindre les fins qu'elle poursuit.

Deuxièmement, les conditions créées par l'organisation scolaire du système éducatif sont déterminantes dans l'exercice de la pédagogie différenciée. Elles font la différence entre l'éparpillement ou la cohérence des initiatives, la parcellisation ou l'efficacité collective des expériences. Le

renforcement disciplinaire des programmes ne facilite guère l'interdisciplinarité. Le redoublement des élèves et leur orientation hétéronomique restituent les filières en brisant hâtivement l'hétérogénéité qu'une pédagogie différenciée aurait pu "traiter" autrement. Le regroupement des élèves par niveau-matière demeure étranger à la pédagogie différenciée s'il répartit les différences de rythme en groupes fixes de manière à faciliter la tâche aux enseignants et à l'administration. Il en est autrement si l'homogénéité provisoire de sous-groupes répond aux besoins diversifiés des élèves et constitue un apport original à l'hétérogénéité de l'ensemble du groupe. Si la différenciation de la pédagogie repose pour une part sur la créativité, la compétence et la conviction des enseignants, elle dépend autant des conditions et des intentions inhérentes à l'organisation scolaire.

C'est pourquoi, troisièmement, on semble tant miser sur des projets d'établissements qui disposent d'une marge suffisante d'autonomie. Seuls, des projets d'établissement tournés vers le succès des élèves peuvent favoriser l'existence d'équipes d'enseignants, associer enseignants et chefs d'établissement dans la poursuite d'objectifs communs. De tels projets ne se développent pas magiquement. Quatre années d'émergence ne représentent pas une durée exceptionnelle. La reprise incessante du projet ne laisse personne inactif. L'exigence inhérente à une pédagogie différenciée, appuyée par des conditions favorables d'organisation scolaire, a encore besoin de la dynamique d'un projet d'établissement pour donner des fruits. La rénovation des collèges se gagne établissement par établissement. La pédagogie différenciée y gagne aussi à être supportée par une équipe et assumée dans un projet d'établissement.

RÉSUMÉ ET PROLONGEMENTS

1. Réformes du système éducatif français

D'une manière générale, le système éducatif français apparaît centralisé et sélectif. Il est caractérisé par une sélection précoce qui se poursuit inexorablement jusqu'à l'université. Après la sélection qui diplôme seulement 28% d'une classe d'âge au bac, un étudiant sur quatre obtient son DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) à l'université.

1.1 La réforme des contenus

La réforme des contenus tend à rendre le curriculum des études encore plus exigeant. Elle maintient la précocité des programmes d'enseignement par rapport aux autres systèmes éducatifs. L'exigence et la rigueur des programmes sont axées sur l'essentiel des disciplines. Les contenus sont importants et la modification au nombre d'heures accordées aux diverses disciplines entraîne des levées de boucliers. Parmi les insistances nouvelles, les programmes introduisent davantage d'éléments de culture technique dans la culture générale. De plus, ils tendent à restaurer la place de l'éducation civique. Le tronc commun des collèges rend possibles plusieurs options en langues vivantes. Au lycée, le rééquilibrage des séries du bac et la revalorisation des séries économique et littéraire sont annoncés.

1.2 L'organisation pédagogique

L'organisation pédagogique des collèges français est radicalement transformée par la loi du 11 juillet 1975. Patronnée par le ministre de l'Éducation René Haby, cette loi entre en application à partir de la rentrée scolaire de 1977. Cette loi prévoit, entre autres, le remplacement des collèges d'enseignement général (C.E.G.), des collèges d'enseignement secondaire

(C.E.S.) et des premiers cycles des lycées par un seul type d'établissement, le collège. Un même tronc commun de formation pour tous les élèves doit s'étendre sur les quatre années du collège. En conséquence, l'unique palier d'orientation ne doit plus être la cinquième (2e secondaire), mais la troisième (dernière année du collège). Les redoublements seront réservés aux élèves qui ont manqué une partie de l'année scolaire. Le passage à la classe suivante en fin d'année doit devenir le cas le plus fréquent. L'entrée au lycée, en classe de seconde, comporte l'attribution automatique du brevet des collèges.

Toutes les mesures appliquables dès 1977 n'ont pas été opérantes: la cinquième constitue toujours un palier d'orientation; le redoublement existe encore même si le Rapport Legrand de 1983 a voulu le supprimer: un brevet des collèges institué en 1985 influence la promotion qui n'est plus automatique. Cependant, les filières sont supprimées et ne sont pas réinstaurées, malgré bien des réticences.

Par ailleurs, on ne songe pas à supprimer les LEP (Lycées d'enseignement professionnels), mais on tend à prolonger cette formation au-delà d'un CAP (Certificat d'aptitudes professionnelles) obtenu un an après la 3e ou d'un BEP (Brevet d'études professionnelles) obtenu après deux ans de lycée. L'allongement de la formation professionnelle à côté de l'enseignement général et de l'enseignement technique donne accès à un baccalauréat.

1.3 La responsabilisation des établissements

La responsabilisation des établissements apparaît plutôt sous un angle prospectif. L'élaboration de stratégies à ce sujet semble difficilement réalisable sans l'apport d'experts et de leaders pédagogiques.

1.4 La formation et la valorisation des enseignants

La formation et la valorisation des enseignants ne s'accompagnent pas forcément d'une élévation de leur traitement. Cependant, une mesure française accorde, à chaque instituteur (primaire) depuis quinze ans, le droit à l'équivalent d'une année de formation à répartir sur l'ensemble de sa carrière. Une telle mesure n'a pas encore été étendue aux professeurs de collège (secondaire).

Dans la perspective de la rénovation de l'enseignement secondaire, le système français ne va pas au-delà d'une "bivalence d'enseignement" chez les professeurs et entreprend même un resserrement de cette bivalence.

2. Pédagogie différenciée

2.1 Dans les collèges en rénovation

On s'emploie résolument à "traiter l'hétérogène". La manière de prendre en compte la diversité des élèves s'est transformée. On est passé des actions de soutien pour les élèves en difficulté et des activités d'approfondissement pour les élèves brillants à des groupes de niveau-matière, puis à une multiplicité de modes d'organisation pédagogique et de formules plus ou moins associées à la pédagogie différenciée. Ces mesures, ces modes d'organisation, ces formules pédagogiques ne se succèdent pas vraiment dans le temps. Souvent, elles chevauchent dans un même établissement. A des degrés divers, elles témoignent d'une large prise en charge de l'hétérogénéité dans les collèges français, au cours des dix dernières années, même s'il demeure difficile d'en mesurer toute l'efficacité.

2.2 Une question à approfondir

Le système éducatif français traite la diversité en prenant garde de ne pas être débordé par une sorte "d'hyperhétérogénéité". C'est pourquoi il maintient, pour les élèves incapables de suivre les programmes communs du secondaire, les sections CPPN ou CPA (voir tableau en annexe).

Le traitement de l'hétérogène demeure une question à approfondir tant pour les systèmes qui se sont employés à résoudre cette question que pour ceux qui n'ont pas encore entrepris d'y répondre.

2.3 Les composantes de la différenciation pédagogique

La différenciation de la pédagogie comporte un certain nombre d'exigences et de conditions.

1°) Les groupes stables

La constitution de groupes stables au lieu de groupes-matières représente une première exigence pour l'utilisation de la pédagogie différenciée au secondaire. Le groupe-matière, sans groupe de référence stable, fractionne le groupement des élèves à partir de chacune des disciplines, en augmentant le rapport entre le nombre d'élèves et l'enseignant dans les cours comportant peu d'unités créditables. La formation de groupes-matières n'est pas requise lorsque tous les élèves poursuivent des programmes d'études communs. Le groupe stable rend possible le traitement de l'hétérogénéité à partir de l'une ou l'autre des formules connues de différenciation de la pédagogie: groupes de niveau, tutorat, interdisciplinarité, emploi du temps, évaluation formative et pédagogique de la maîtrise, etc.

2°) Le groupe de niveau

Le groupe de niveau se comprend seulement à partir du groupe stable. Supposons qu'une école secondaire compte quatre groupes stables de vingt-cinq élèves chacun en 1re secondaire. Chacun de ces groupes est hétérogène. Une manière de traiter cette hétérogénéité pourrait se faire de la manière suivante: l'ensemble de cent élèves, formé des quatre groupes de vingt-cinq, est resubdivisé pour une période définie en groupes homogènes. Ces nouveaux groupes provisoires peuvent comporter des nombres inégaux d'élèves. Par exemple, un groupe de 35 élèves plus rapides, un groupe de 45 élèves aptes à suivre un rythme d'apprentissage régulier et un groupe, d'une vingtaine d'élèves plus lents. De tels regroupements ont été réalisés en langue maternelle, en mathématiques et en langue seconde, disciplines qui supposent des apprentissages séquentiels échelonnés sur plusieurs années.

Ces regroupements temporaires présentent des avantages évidents pour la différenciation de la pédagogie. Chaque élève peut davantage progresser à son rythme grâce à des formules pédagogiques appropriées. Tous poursuivent les objectifs et les contenus des programmes communs, certains en atteignant les minima requis, les autres en élargissant le curriculum officiel par des apprentissages plus poussés et culturellement plus riches. Le risque de ces groupes de niveau est qu'ils deviennent permanents, alors qu'ils visent une adaptation différenciée aux besoins des élèves selon l'une ou l'autre des disciplines séquentielles. Pour demeurer provisoires, en alternance avec les groupes stables hétérogènes, les groupes de niveau supposent des prises en charge pédagogiques vigoureuses et concertées de la part des enseignants.

L'autre formule apparentée aux groupes de niveau n'est pas moins exigeante, mais elle repose davantage sur la capacité de l'enseignant de diversifier sa pédagogie à l'intérieur de son groupe stable dans sa discipline: elle

consiste à offrir des activités de divers niveaux de difficulté aux élèves d'un groupe hétérogène qui se regroupent d'une manière homogène en fonction des défis différents et d'une aide appropriée. Cette formule a été expérimentée en France, en anglais langue seconde (langue vivante 1).

3°) La différenciation de la pédagogie dans les classes

Les groupes de niveau, ainsi illustrés, peuvent être considérés comme l'une des formes de différenciation de la pédagogie dans les classes. Plusieurs autres différenciations sont possibles dans les classes sans fractionnement du groupe stable hétérogène. Il n'est pas utile de reprendre ici l'un ou l'autre des exemples déjà présentés. Le traitement de l'hétérogène s'opère en ces cas par la variété des approches qui, d'une manière ou d'une autre, rejoignent la façon de travailler des divers élèves et leurs différents modes d'expression. Dans un groupe hétérogène où les élèves travaillent sous la conduite de l'enseignant comme "entraîneur" ("coach"), la différenciation pédagogique résulte à la fois de la possibilité pour les élèves de s'approprier les contenus des disciplines selon leur mode d'apprentissage propre et de la variété de réponses que l'enseignant apporte à la diversité des élèves.

La pédagogie différenciée est en grande partie assimilable à une pédagogie de la maîtrise ou pédagogie de la réussite. A partir d'une évaluation formative et critériée, la pédagogie différenciée porte attention au degré d'atteinte relatif des objectifs par les élèves et aux capacités développées par ces derniers. Une modulation des contenus et de l'aide apportée aux élèves en fonction de leurs aptitudes et de leurs rythmes n'oblige pas forcément à l'adoption d'un système individualisé. Elle nécessite, cependant, qu'on soit bien renseigné sur le rôle de l'évaluation formative, que les objectifs des programmes soient assez bien identifiés pour permettre une approche critériée de l'évaluation et, enfin, que le travail de l'élève prime sur l'enseignement du professeur.

4°) La différenciation de la pédagogie dans la dynamique de l'établissement

La constitution de groupes stables, le regroupement des élèves par groupes de niveau, la différenciation de la pédagogie dans les classes dépendent pour une grande part de la dynamique de l'établissement. L'expérience française le montre clairement.

La variété de la pédagogie peut toujours être le fait d'enseignants isolés, mais militants. Cependant, le traitement de l'hétérogénéité peut difficilement se réaliser, sans que la différenciation de la pédagogie s'insère dans une forme ou une autre de projet d'établissement. Alors, plusieurs aménagements sont possibles: le tutorat, l'emploi du temps souple, les rencontres disciplinaires et interdisciplinaires d'enseignants. Toutefois, l'enseignement ne doit pas se réduire à la prestation de cours. Quand les élèves travaillent pendant des périodes d'études dirigées, quand les enseignants se rencontrent pour discuter des apprentissages différents des élèves, les élèves ont des chances d'apprendre mieux et les enseignants de mieux enseigner.

En définitive, l'expérience réussie d'une pédagogie différenciée repose sur une organisation pédagogique décidée, de concert, par le chef d'établissement, les enseignants et les autres partenaires de l'établissement.

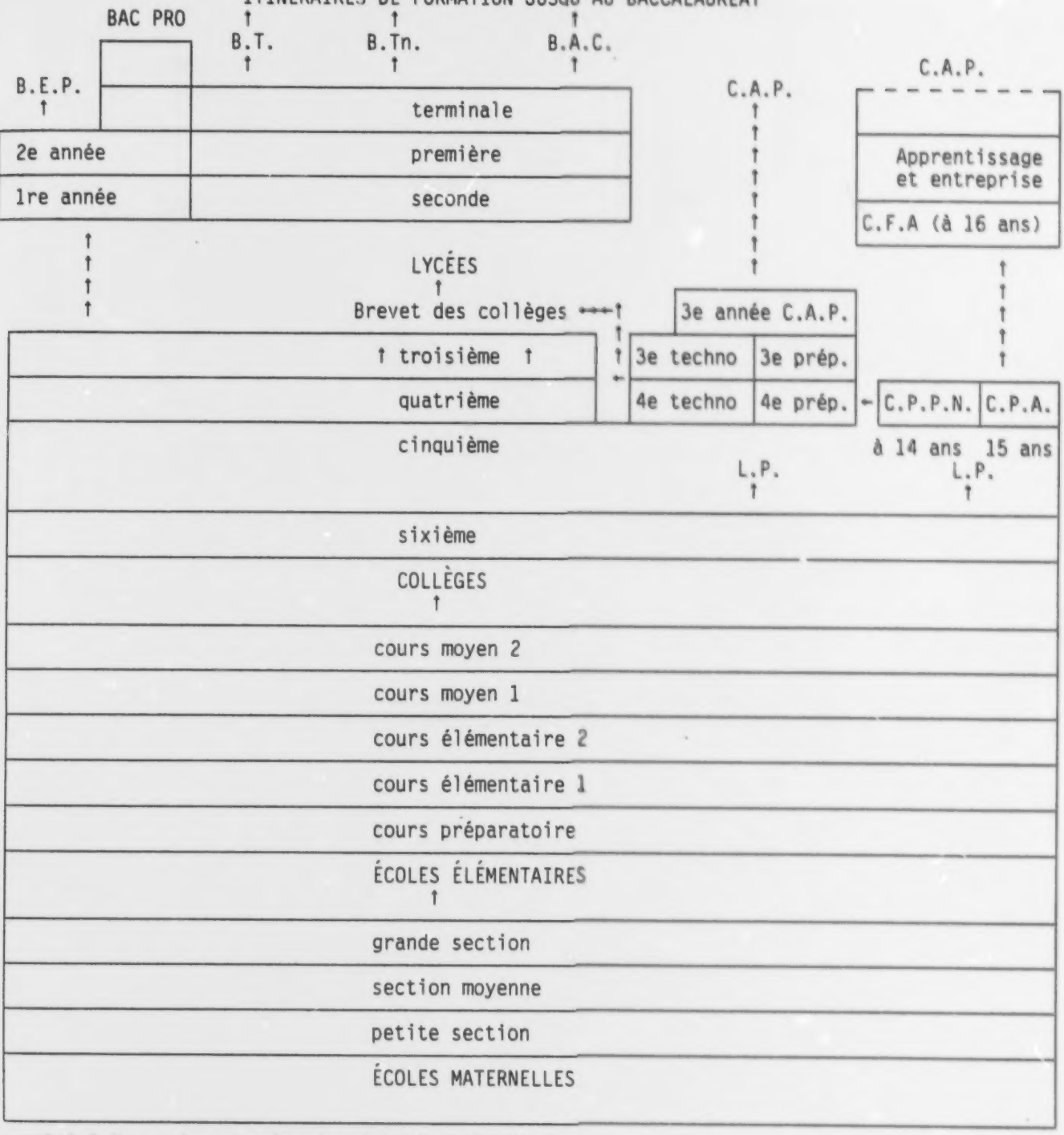
5°) Des conditions de système propices à la pédagogie différenciée

Les collèges français bénéficient d'un plan national de rénovation. Ce plan crée des conditions de système propices à la pédagogie différenciée: des équipes de chercheurs et de conseillers sont mis à la disposition des établissements dans le "traitement de l'hétérogène"; une documentation abondante sur la pédagogie différenciée est largement disponible.

Les expériences menées sur le terrain tendent à mettre en valeur les caractéristiques d'une organisation pédagogique au service du travail des élèves et de l'exercice professionnel des enseignants. Elles ont un effet d'entraînement qui permet de surmonter les difficultés et les réticences de beaucoup d'enseignants dans le traitement de l'hétérogénéité.

ANNEXES

ITINÉRAIRES DE FORMATION JUSQU'AU BACCALAURÉAT



C.P.P.N.: classe préprofessionnelle de niveau
C.P.A. : classe préparatoire à l'apprentissage
C.A.P. : certificat d'aptitude professionnelle
C.F.A. : centre de formation d'apprentis
B.E.P. : brevet d'études professionnelles
L.P. : lycée professionnel
B.T. : brevet de technicien
BAC PRO : baccalauréat professionnel
B. Tn : baccalauréat technologique

N.B.: Le tableau est une représentation partielle du système éducatif français.

Date: septembre 1986

ANNEXE 2

Présentation

L'annexe 2 comprend le projet d'établissement du Collège Saint-Chéron (1983) et une formule à remplir par les professeurs de cet établissement en vue de la prochaine année scolaire (en ce cas, il s'agit de l'année 1986-1987).

Ces documents sont inclus dans l'annexe, à titre d'illustrations et non comme des modèles.

Le premier document illustre de quelle manière un collège (une école secondaire de premier cycle) peut "traiter l'hétérogène" et se donner une organisation propice au travail des élèves et à leur formation.

Le formulaire, pour sa part, indique comment les tâches éducatives peuvent être partagées dans un collège, grâce à une action concertée du chef d'établissement et des enseignants.

Des recueils d'information et d'évaluation, non inclus dans l'annexe, complètent les deux documents ci-dessus (recueils 1984-1985 et 1985-1986).

Le Collège de Saint-Chéron regroupe 900 élèves.

COLLEGE DU PONT DE BOIS
Rue du Vieux Châtre
91530, SAINT-CHERON

Saint-Chéron, le 20 juin 1983

PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Des réalisations d'une année naissent les projets de l'année suivante. L'histoire "pédagogique" du Collège en est un exemple: en fin 72 (création du Collège) ouverture du Foyer et d'un CDI dans les préfabriqués.

. en 73-74: groupes de niveaux-matières (Math. anglais)

. de 74 à 78: mise en place des 10% avec des plages banalisées réservées à des ateliers optionnels, et du travail par objectif.

. en 75: travail indépendant puis autonome (toujours exploité)

. de 77 à 81: participation à l'expérience sur l'interdisciplinarité et le tutorat, sous la direction de M. Legrand... aboutissant en 80 à la pédagogie de projet... présentation de PACTE et de PAE depuis.

. et en 80-81... 33 classes du Collège sur 36 avaient des professeurs principaux "tuteurs"...

Nous avons donc fait nos preuves... il semble que nous pouvons proposer le Collège pour participer, à partir de la rentrée 84, à la première phase de réalisation de la rénovation du 1er cycle, 83-84 étant une année de préparation. Cette démarche est en parfaite continuité avec notre passé, même en ce qui concerne les actions de formation déjà entreprises au Collège les années précédentes.

. Visites d'établissements expérimentaux dès 73...

. ½ journée de sensibilisation à l'Audio-Visuel
à la manipulation du magnétoscope

. interventions de personnalités extérieures: travail indépendant avec Mme Lesselbaum, présentation de l'interdisciplinarité par M. Legrand, les horaires scolaires avec Mme Husti Nagy, les PACTE avec Mlle Manessier, la Formation avec M. de Peretti... sans parler des concertations diverses et multiples depuis 1972!

Les Projets - proposés pour 1983-84 - ont été élaborés et discutés au cours des différentes concertations qui ont eu lieu aux 2e et 3e trimestres. Des commissions se sont constituées: les conclusions de leurs travaux ont été présentées le 2 juin à l'ensemble du personnel enseignant.

Le projet présenté au Conseil en est la synthèse. Il sera parfois fait référence à des activités pratiquées en 82-83 et décrites dans le "bilan de l'année". Il se situe dans le cadre des objectifs nationaux précisés le 1er février et insiste sur la lutte contre l'échec scolaire. Il se compose de 4 points de travail.

1°) une plus grande cohérence dans la vie du jeune qui fréquente le Collège: (entre ses lieux de vie et l'établissement scolaire).

2°) son apprentissage (de l'autonomie et de la sociabilité).

3°) dans le cadre des structures adaptées aux objectifs.

4°) dans un Collège lieu de Formation (initiale et continue) et de concertation entre les partenaires.

Reprenons chacun de ces 4 points:

1°) La cohérence dans la vie du jeune (entre ses lieux de vie et l'établissement scolaire)

1.1 Relations avec le cycle élémentaire - travail avec les Instituteurs et les professeurs de 6e.

. pour définir les objectifs communs CM2 - 6e

. se mettre d'accord sur progressions CM2 - 6e

Une ½ journée de travail commun est prévue à la prérentrée avec la participation des conseillers pédagogiques pour programmer l'année.

. action commune pour développer la lecture (perfectionnement, soutien... voire apprentissage)

Formation demandée: Stage lecture: (Instituteurs
professeurs
parents)

. qui peut être élaboré sur le secteur du Collège et pris en charge par l'établissement.

. les formateurs étant des professeurs de l'École Normale d'Étiolles

1.2 Des lieux d'aide aux élèves en difficulté

. pas nécessairement au Collège... mais dans les quartiers; non des leçons particulières, mais un travail en liaison avec les professeurs qui peut permettre à l'enfant de reprendre confiance, à certaines familles de s'exprimer.

Ce n'est pas une utopie - cela se pratique déjà dans certains quartiers urbains... et il est possible de faire appel à des formateurs d'associations. Travail avec les mairies, les services sociaux: développer l'entraide.

1.3 L'ouverture des CDI sur les BCD et les bibliothèques municipales

Voir le bilan 1982-83

. échanges entres les personnels des CDI et les bibliothèques établissement d'un fichier commun

. mise en commun des ressources

Intérêt pour l'enfant de 6e de retrouver au Collège les personnes qu'ils a connues: en maternelle, en élémentaire.

1.4 Travail avec les différentes associations

. En EPS (classes promotionnelles gymnastiques en liaison avec le club gymnique de Breuillet)

. P.A.E. en liaison avec les associations du secteur

2°) Apprentissage (de l'autonomie, de la sociabilité)

2.1 L'autonomie par le travail autonome et l'interdisciplinarité pour donner les moyens au jeune d'organiser son travail personnel.

. obtenir une bonne intégration de l'élève à son milieu scolaire.

. responsabiliser l'élève par rapport à ses difficultés, ses résultats, son évolution.

. permettre à l'élève d'organiser efficacement son travail, seul.

Demande d'une équipe d'enseignants d'une formation au travail autonome.

2.2 Sociabilité et responsabilisation des élèves

. camps de classe

. rôle du Foyer: dans la responsabilisation des élèves, formation d'élèves "animateurs"

. "Le tutorat", comment le mettre en place? Des professeurs souhaitent le reprendre, mais sur quel horaire?

. rôle des délégués de classe - formation

3°) Les structures à mettre en place

Étant donné les nouvelles possibilités d'organisation interne des Collèges:

. des groupes de niveau-matière: demandés par plusieurs collègues ne forment pas systématiquement des "ensembles".

. Projet 4e math.

Alignement de 3 classes (minimum 2 heures en 1re heure le matin) pour plusieurs possibilités de répartition des élèves afin de:

. définir des objectifs différenciés

. réfléchir sur le programme de 4e

. préparer des formes d'évaluation

L'Équipe demande une formation sur les groupes de niveau maths 4e et 3e (préparation année 84-85).

. des classes "couplées" en 6e et en 5e, comme cette année en 6e et en 4e avec les mêmes équipes de professeurs.

Cette structure mise en place en septembre 82 a permis les échanges entre les professeurs et facilité certaines réalisations. Mais il reste à exploiter d'autres possibilités que cette structure présente.

Une Formation est demandée:
- "Pédagogie différenciée"
- travail en groupe de niveaux
- élaboration d'un emploi du temps souple

4°) Le Collège lieu de formation

4.1 Utilisation de nouveaux outils que le progrès technique met à la disposition de l'enseignement:

. audio-visuel

. informatique

4.2 non seulement pour les enseignants du Collège mais pour les enseignants du primaire et les parents.

4.3 Lieu de concertation

. entre les différents personnels du Collège: le personnel de service a demandé de participer à la réunion d'une des journées de prérentrée - et à la rentrée des élèves...

. entre les différents partenaires du Collège

. importance de la prérentrée: nomination à temps des professeurs et maintien des M.A. ayant travaillé au Collège en 82-83 sur les postes vacants en septembre 83.

Formation (à la concertation, à la conduite de réunion).

N.B.: Ce texte contient des références, non incluses ici, à d'autres documents complémentaires.

COLLEGE DU PONT DE BOIS
Rue du vieux Châtre
91530 SAINT-CHERON

NOM DU PROFESSEUR:
DISCIPLINE:

VOEUX POUR 1986-87

(A remettre au secrétariat avant le 1er mai)

En vue de préparer la rentrée 1986, veuillez inscrire vos voeux, que nous nous efforcerons de satisfaire dans la limite des possibilités.

I - 1°) Demi-journée de liberté
(par ordre de préférence)

2°) Niveaux de classes:
Nombre maximum de classes de même niveau:

3°) Donnez-vous la priorité à: A. ½ journée de liberté:
B. Choix de la classe:

4°) Acceptez-vous des heures supplémentaires?
Combien au maximum:

Veuillez mentionner, si vous le jugez utile, les contraintes qui, pour vous, sont impératives:

5°) Si votre horaire hebdomadaire n'est pas, pour l'enseignement de votre discipline, un multiple de l'horaire par classe, comment envisagez-vous la répartition de votre service?

6°) Pour les PEGC (bivalents): veuillez indiquer la répartition optimale de chacune de vos valences:

Horaire et niveau de classe

7°) Pour les professeurs de français et d'histoire-géographie en 6e souhaitez-vous enseigner l'Éducation civique?
dans une seule 6e?
ou dans plusieurs classes de 6e?

II- Projet pédagogique

Mise en place ou/et continuation d'une action

- Souhaitez-vous travailler:

. dans une classe à "Structures particulières":

6e mise à niveau
5e rénovation
5e/CPPN
4e technologique
3e technologique
4e à horaires soutenues
3e à horaires soutenues
CPA
dans d'autres structures: comme les groupes de niveau.
Lesquelles?

Veuillez présenter votre projet en précisant vos objectifs et vos demandes, pour la mise en place de structures nécessaires:

par exemple: alignement horaires de même disciplines
de disciplines différentes

"plages" interdisciplinaires
période sans cours pour concertation
partage des classes - constitution de groupes
composition de l'équipe (ou des équipes...,) etc...

III- 1°) Si vous êtes professeur principal, êtes-vous intéressé par le "Tutorat"?

Si oui, souhaitez-vous avoir ½ heure hebdomadaire à votre emploi du temps, éventuellement en H.S., pour la pratique du tutorat? Accepteriez-vous de partager la charge de professeur principal avec un autre collègue?...

2°) Pour les PEGC et les M.A.:

Comment souhaitez-vous utiliser la décharge de - 3, 2, 1 heure(s) attribuée au titre de la Rénovation:

Activités possibles:
(pour mémoire)

Concertation disciplinaire
Concertation interdisciplinaire
Tutorat
Suivi... individualisé...
Etudes dirigées, etc...

3°) Vos propositions et suggestions seront les bienvenues: Veuillez les inscrire (ci-dessous).

ANNEXE 3

Présentation

L'annexe 3 comprend le projet d'établissement en émergence du Lycée Félix-Mayer et les résultats d'une enquête auprès des élèves de trois lycées: les Lycées J.-V.-Poncelet, Félix-Mayer et le Lycée Technique de Saint-Avold.

Le premier document est un inédit, soumis en première rédaction à la concertation. Il comporte des aspects réglementaires en même temps que des aspect opérationnels. Il contient l'intention clairement exprimée de situer la formation des élèves du lycée en continuité avec celle des élèves du collège.

Le questionnaire et les résultats de l'enquête auprès des élèves de seconde illustrent bien cette interaction. Les données recueillies peuvent constituer un excellent point de départ pour un projet pédagogique centré sur le travail des élèves.

Le lycée Félix-Mayer regroupe 600 élèves.

LYCÉE FÉLIX-MAYER
2, Square G. Bastide
57150 / CREUTZWALD

PROJET D'ÉTABLISSEMENT

(1re rédaction soumise à concertation)

Préambule

Le Lycée Félix-Mayer se fixe pour objectif d'amener, en liaison avec les Collèges, le plus grand effectif possible d'une classe d'âge à un des baccalauréats préparés au lycée.

A cet effet, il met en oeuvre dans les classes de 2de un certain nombre de dispositifs spécifiques destinés à favoriser l'adaptation des élèves entrant au Lycée et à leur éventuelle remise à niveau dans des disciplines de base. Ce document se propose de décrire ces dispositifs, d'en préciser les modalités et les critères d'évaluation.

I°) STRUCTURE PÉDAGOGIQUE

1.1 Trois des classes de 2de seront organisées suivant le principe des groupes niveau-matière et ce en Français, Mathématiques, LV 1 et Histoire-Géographie. Le choix de ces disciplines est arrêté à cause du caractère indispensable qu'elles revêtent pour tous les baccalauréats: elles sont "incontournables".

Cette structure conditionne l'organisation du temps scolaire et impose le déroulement simultané pour les trois sections des enseignements correspondants.

1.2 Éventuellement, si la demande se manifeste, deux classes supplémentaires pourront être organisées sur le même modèle mais cette fois uniquement pour le Français et les Mathématiques.

1.3 Les autres classes de 2de fonctionneront selon le mode traditionnel.

1.4 Critères de répartition des élèves entrant en 2de: Le choix des élèves à admettre dans les "classes niveau-matière" incombe aux professeurs de Collège, compte tenu du fait que l'équipe pédagogique de la classe de 3e est en mesure de porter une appréciation fondée sur l'élève.

L'évaluation scolaire des élèves en fin de 3e s'exprime suivant des critères précis, permettant la continuité et le relais par l'équipe pédagogique de 2de. Ces critères sont les suivants:

Points forts:

Points faibles:
* dans quelle discipline?
* dus aux connaissances?
* dus à un défaut d'assimilation?
* dus aux méthodes de travail?

Le choix d'options par trop spécifiques pourra rendre plus aléatoire l'affectation des élèves dans les "classes niveau-matière" (Latin, dactylo).

II°) ACTION AU NIVEAU ÉDUCATIF ET DIDACTIQUE

La finalité générale est d'apprendre aux élèves l'autonomie.

2.1 Cette autonomie doit être possible dans la vie scolaire. Le Lycée est organisé autour d'un contrat de vie collective:

Le but de l'éducation reçue au Lycée ne peut être que l'apprentissage et l'acquisition de l'autonomie personnelle et de son corollaire: la responsabilité individuelle de chacun. De ce principe découle un certain nombre de règles qui s'imposent à tous les membres de la communauté mais dont certaines ne concernent que les élèves.

Elles ne peuvent être transgressées sous peine d'atteinte à la vie collective ou au principe de la responsabilité individuelle de chacun.

1°) La vie de la communauté scolaire est fondée sur le respect des autres et de leur individualité (on ne peut de ce fait fumer dans les locaux, circuler dans le couloirs pendant les cours...)

2°) Tout élève est tenu d'assister à la totalité des cours et activités de sa classe. La famille doit excuser par écrit tout manquement à la fréquentation scolaire.

3°) Pendant les heures de liberté, les élèves peuvent entrer et sortir librement de l'établissement.

4°) Il est nécessaire de justifier son identité pour accéder à la ½ pension.

Un certain nombre de règles de sécurité doivent être respectées:

5°) Nécessité de signaler auprès de la CPE en cas de malaise ou d'accident.

6°) Port obligatoire d'une blouse autre que synthétique pendant les T.P. de Chimie et de Sciences Naturelles afin de se prémunir contre les accidents.

L'élève doit aussi être autonome dans son travail, pour faciliter cet apprentissage, certaines aides lui sont offertes:

2.2 Le Professeur Principal, le soutien éducatif et méthodologique:

Outre ses attributions de relais administration-famille, le Professeur Principal a pour objectif l'animation pédagogique de la classe. A cette fin, il dispose de moyens attribués en propre sous forme de possibilités horaires. Il gère cette enveloppe en liaison avec le Proviseur-Adjoint. Il met en place toutes les actions de coordination, de soutien ou d'animation que l'équipe d'enseignants de la classe juge utile d'entreprendre.

Le Professeur Principal, interlocuteur privilégié des élèves et des familles, aura pour finalité d'apporter la meilleure réponse pédagogique aux problèmes individuels ou collectifs de la classe dont il a la charge.

2.3 Harmonisation des exigences au niveau des différentes disciplines:

Chaque discipline, selon des procédures qui lui sont propres et dans le respect des programmes nationaux, s'efforce d'assurer la continuité avec l'enseignement des Collèges, d'harmoniser les exigences qu'elle pose et de définir les étapes à atteindre progressivement par les élèves.

Dans le même esprit, elle détermine les critères d'évaluation correspondantes, critères qui serviront, entre autres, à faciliter l'orientation.

2.4 Horaires souples: Afin de faciliter la différenciation de la pédagogie et une certaine individualisation de l'enseignement, les professeurs pourront dédoubler, dans toutes les classes, l'horaire en fonction de la fourchette autorisée par les textes en vigueur.

Les élèves qui ne seront pas en présence de l'enseignant se verront confier un travail autonome à effectuer dans une autre salle, au CDI, voire à la maison.

L'administration du Lycée favorisera autant que faire se peut les arrangements d'horaire entre enseignants qui viseront à permettre une action spécifique et direction d'un groupe d'élèves.

III°) ÉVALUATION DU FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Le Lycée se fixe pour objectif d'évaluer le fonctionnement de cette structure par l'étude et le suivi de cohortes d'élèves.

Le critère de l'évaluation sera le pourcentage d'élèves ayant obtenu le baccalauréat avec ou sans redoublemert par rapport au nombre d'éleves entrés en 2de.

RESULTATS DE L'ENQUETE

	TOTAL en %	LYCEES en % J.V PONCELET	Technique St.-Av	F. MAYER
1°) Cochez l'établissement que vous fréquentez :				
1. ☐ Lycée J.V. Poncelet	53,67	100	0	0
2. ☐ Lycée Technique Saint-Avold	24,90	0	100	0
3. ☐ Lycée F. Mayer	21,43	0	0	100
2°) Cochez votre année de naissance :				
1. ☐ avant 1970	12,74	7,73	25,58	10,36
2. ☐ 1970	28,57	29,50	29,07	25,68
3. ☐ 1971	56,76	60,79	44,19	61,26
4. ☐ après 1971	1,93	1,98	1,16	2,70
3°) En entrant en seconde aviez-vous une idée précise sur le bac que vous comptiez préparer ?				
1. ☐ oui	63,32	65,47	60,47	61,25
2. ☐ non	36,58	34,53	39,15	38,74
4°) Estimez-vous être dans de bonnes conditions de travail personnel en dehors du lycée ?				
1. ☐ oui	84,56	87,23	74,81	89,19
2. ☐ non	14,96	12,41	24,03	10,81
5°) Combien de temps consacrez-vous à votre travail personnel par semaine en dehors du lycée ?				
1. ☐ moins de 3 heures	8,59	6,83	16,67	3,60
2. ☐ entre 3 et 6 heures	25,25	22,12	41,66	18,47
3. ☐ entre 6 et 9 heures	32,72	34,17	25,19	37,84
4 ☐ entre 9 et 12 heures	21,24	25,00	12,02	22,52
5. ☐ plus de 12 heures	10,62	11,51	3,10	17,12
6°) La quantité de travail fournie est-elle en rapport avec les résultats obtenus ?				
1. ☐ oui	59,46	60,25	57,36	59,91
2. ☐ non	39,67	38,49	42,64	39,19
7°) Avez-vous redoublé la classe de troisième ?				
1. ☐ non	88,51	91,01	84,88	86,49
2. ☐ oui et ce redoublement a facilité mon adaptation en seconde	6,66	5,04	9,30	7,66
3. ☐ oui et ce redoublement n'a pas facilité mon adaptation en seconde	4,73	3,78	5,81	5,85
8°) Dans quelle discipline réussissez-vous le mieux ?				
1. ☐ Français	19,21	23,30	16,60	9,91
2. ☐ Histoire-Géographie	16,02	19,24	10,47	14,41
3. ☐ Langues vivantes	25,19	24,46	23,26	29,28
4. ☐ Mathématiques	14,09	13,49	19,77	9,01
5. ☐ Sciences-Naturelles	11,20	9,89	3,88	22,97
6. ☐ Sciences-Physiques	13,71	9,35	22,87	13,96

S.P.A.D
SAINT-AVOLD

1986/1987

RESULTATS DE L'ENQUETE

	TOTAL en %	LYCEES en % J.V PONCELET	Technique St.-Av	F. MAU
9°) Cochez la cause principale qui explique votre réussite dans cette matière:				
1 ☐ intérêt pour la matière	62,36	66,55	50,39	65,
2 ☐ travail plus simple	13,71	12,23	18,00	11,
3 ☐ relations avec le professeur	5,89	4,86	7,58	7,
4 ☐ bon niveau de fin de troisième	17,37	15,65	23,64	14,
10°) Dans quelle discipline réussissez-vous le moins ?				
1. ☐ FranÇais	12,64	8,45	12,40	23,
2. ☐ Histoire-Géographie	11,97	9,53	23,26	4,9
3. ☐ Langues vivantes	18,82	18,17	24,03	14,4
4. ☐ Mathématiques	33,40	33,99	26,74	39,6
5. ☐ Sciences-Naturelles	4,15	7,19	0,00	1,3
6. ☐ Sciences-Physiques	18,34	21,94	12,79	15,7
11°) Cochez la cause principale qui explique vos difficultés dans cette matière:				
1 ☐ manque de connaissances de base dans la matière	27,22	25,00	32,56	26,58
2 ☐ méthodes de travail différentes par rapport à la troisième	12,26	12,95	12,79	9,91
3 ☐ manque de travail, d'intérêt pour la matière	24,42	25,00	23,26	24,32
4 ☐ différence dans la nature des devoirs	8,30	9,53	5,04	9,01
5 ☐ relations avec le professeur	7,92	9,17	6,98	5,86
6 ☐ difficultés de compréhension du programme	18,53	16,91	18,22	22,97
12°) Réussissez-vous dans une discipline nouvelle (Initiation économique; Technologie industrielle; Langue vivante 3; Gestion...)?				
1. ☐ oui	74,03	77,52	81,01	57,21
2. ☐ non	24,32	21,76	17,44	38,74
13°) Cochez la discipline dans laquelle vous avez le plus de travail personnel au lycée, en-dehors des heures de cours:				
1. ☐ FranÇais	35,42	35,43	18,99	54,50
2. ☐ Histoire-Géographie	9,07	9,53	6,59	10,81
3 ☐ Langues vivantes	15,25	17,99	13,18	10,81
4 ☐ Mathématiques	28,15	24,64	43,41	19,37
5 ☐ Sciences-Naturelles	0,39	0,18	0,78	0,45
6. ☐ Sciences-Physiques	10,14	10,61	14,34	4,05
14°) Cochez l'affirmation qui vous semble la plus juste: Au lycée,on vous demande:				
1 ☐ plus de réflexion	42,86	47,84	41,86	31,53
2. ☐ plus de travail personnel	48,17	46,04	39,53	63,51
3 ☐ plus d'attention	8,20	5,40	17,23	4,05

RESULTATS DE L'ENQUETE

	TOTAL en %	LYCEES en % J.V PONCELET	Technique St.-Av	F. MAYER
15°) Avez-vous changé votre façon de travailler en seconde ?				
1. ☐ oui, au niveau de l'organisation du travail	23,65	21,76	25,58	25,13
2. ☐ oui, parce que le travail demandé est plus personnel	10,33	11,15	6,98	12,16
3. ☐ oui, parce que le travail demandé doit être plus approfondi	22,37	26,62	15,98	22,07
4. ☐ oui, parce que je travaille plus ou moins suivant les disciplines en fonction de l'orientation envisagée	18,05	18,53	15,12	20,27
5. ☐ non, je n'ai pas changé ma façon de travailler	24,61	21,58	36,05	18,92
16°) Vous demande-t-on, au lycée, des savoir-faire que le collège ne vous a pas appris ?				
1. ☐ non	19,79	19,78	18,22	21,62
2. ☐ oui, prise de notes	51,16	49,38	66,67	40,09
3. ☐ oui, organisation du travail	10,33	11,69	5,81	12,16
4. ☐ oui, utilisation du C.D.I.	5,79	7,55	3,10	4,50
5. ☐ oui, apprentissage d'une leçon	3,96	5,04	1,94	3,60
6. ☐ oui, recherche personnelle de documents	7,63	6,65	2,71	15,77
17°) Souhaitez-vous une aide par matière en plus des heures de cours ?				
1. ☐ oui	52,61	54,50	48,84	52,25
2. ☐ non	46,43	45,14	48,84	46,85
18°) Souhaitez-vous une aide dans la façon de travailler en plus des heures de cours ?				
1. ☐ oui	34,46	31,29	40,31	35,59
2. ☐ non	64,19	67,99	57,75	62,16
19°) Cochez l'occupation la plus fréquente de vos heures de permanence ?				
1. ☐ travail	32,92	33,27	21,32	45,50
2. ☐ sorties en ville	17,76	19,06	22,87	8,56
3. ☐ café	21,33	18,88	33,72	13,06
4. ☐ retour à la maison	13,61	9,71	15,89	22,07
5. ☐ foyer	12,64	18,88	2,33	9,01
20°) Vous êtes-vous adapté facilement au nouvel établissement ?				
1. ☐ oui, parce que le lycée offre plus de liberté	58,11	64,93	55,81	43,69
2. ☐ oui, parce que le lycée offre plus de responsabilité	14,29	14,21	8,14	21,62
3. ☐ oui, parce que le lycée est bien organisé	6,96	4,68	4,65	15,32
4. ☐ oui, parce que le lycée fonctionne comme le collège	3,96	3,06	6,59	3,15
5. ☐ non, parce que le lycée est trop grand	0,29	0,54	0,00	0,00
6. ☐ non, parce que l'ambiance est différente de celle du collège	7,43	6,83	10,47	5,41
7. ☐ non, parce que les journées sont trop chargées	6,95	5,04	9,30	9,01
8. ☐ non, parce que le règlement est différent de celui du collège	0,77	0,36	1,94	0,45
21°) Vous-êtes vous rapidement intégré à la classe ?				
1. ☐ oui, parce qu'il y règne une bonne ambiance	56,47	54,14	55,20	62,61
2. ☐ oui, parce que la classe avait un bon niveau	2,22	1,80	2,71	2,70
3. ☐ oui, parce que je connaissais des camarades	22,01	24,28	19,77	18,92
4 ☐ non, parce que je ne connaissais personne	6,85	7,37	6,59	5,86
5. ☐ non, parce qu'il y avait une mauvaise ambiance	9,17	10,25	9,30	6,31
6. ☐ non, parce qu'il y a une différence d'âge trop grande entre les élèves	2,22	1,44	3,49	2,70

P.A.D.
-INT-AVOLD

1986/1987

RESULTATS DE L'ENQUETE

	TOTAL en %	LYCEES en % J.V PONCELET	Technique St.-Av	F. MAYER
22°) Vous êtes-vous facilement adapté aux professeurs ?				
1 ☐ oui, parce que les professeurs sont peu différents de ceux du collège	39,38	40,83	34,88	40,99
2 ☐ oui, parce que les professeurs sont plus sympathiques	14,48	12,95	20,16	11,71
3. ☐ oui, parce que les professeurs nous donnent plus de responsabilités	16,12	16,37	13,95	18,
4 ☐ non, parce que j'ai eu des problèmes relationnels avec les professeurs	7,34	7,19	7,36	7,66
5. ☐ non, parce que les professeurs ont des méthodes de travail différentes	13,22	14,03	12,79	11,71
6. ☐ non, parce que le niveau d'exigence est trop élevé	7,92	8,09	8,14	7,21
23°) Vous êtes-vous facilement adapté à l'administration ?				
1. ☐ oui, parce que j'ai eu peu de rapport avec elle	49,03	54,32	39,15	47,30
2. ☐ oui, parce qu'elle est peu différente de celle du collège	16,51	14,03	21,32	17,12
3. ☐ oui, parce qu'elle est bien organisée	13,22	9,71	16,38	18,47
4 ☐ non, parce que l'organisation est compliquée	4,63	4,50	6,20	3,15
5 ☐ non, parce qu'elle n'est pas sympathique	13,13	16,37	10,85	7,66
6. ☐ non, parce qu'elle est différente de celle du collège	1,64	0,72	3,10	2,25
24°) Cochez ce qui vous a le plus gêné depuis la rentrée:				
1 ☐ organisation de la cantine	22,88	19,42	32,56	20,2
2 ☐ journée trop surchargée	34,07	39,21	28,68	27,48
3. ☐ trop de devoirs	14,67	16,01	5,43	22,07
4. ☐ nouvelles méthodes	15,83	14,21	15,89	19,82
5. ☐ durée du trajet	10,62	10,43	13,57	7,66
25°) Cochez ce que vous avez le plus apprécié depuis la rentrée:				
1. ☐ la liberté	42,18	47,84	27,91	44,59
2. ☐ plus de responsabilité	9,17	9,53	5,43	12,61
3. ☐ les possibilités de sorties	22,18	27,52	20,93	13,06
4. ☐ l'ambiance	12,64	9,35	11,24	22,52
5 ☐ les nouvelles disciplines enseignées	11,87	5,40	31,40	5,41
26°) Parmi les propositions suivantes, cochez celle que le collège devrait appliquer pour préparer l'adaptation en seconde:				
1. ☐ adapter les élèves aux méthodes du lycée	45,17	45,86	39,15	50,45
2. ☐ faire visiter le lycée	10,33	9,85	10,65	12,16
3 ☐ apprendre à prendre des notes	23,36	22,02	29,84	15,67
4 ☐ donner plus de responsabilités aux élèves	19,98	21,40	17,83	18,92
27°) Cochez la mesure la plus importante que le lycée devrait appliquer pour faciliter l'adaptation en seconde:				
1. ☐ adaptation des professeurs aux élèves	8,59	7,73	8,53	10,81
2 ☐ emploi du temps plus équilibré	32,72	27,88	44,19	31,53
3 ☐ classes moins chargées	35,33	43,53	27,91	23,42
4 ☐ améliorer l'accueil à la rentrée	3,19	3,42	3,10	2,79
5 ☐ expliquer les méthodes de travail	18,82	17,09	13,18	29,73

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J.P.,Groupements différenciés d'élèves, no. 1, Structures de l'emploi du temps, INRP, Paris, 1983.

BARRE DE MINIAC, Ch, Françoise Cros, Les activités interdisciplinaires: aspects organisationnels et psychopédagogiques, INRP, Collection rapports de recherches, no 7, Paris, 1984.

BROCH, Marc, Françoise Cros, Méthodes, techniques, outils pour évaluer des projets dans les établissements d'enseignement, INRP, Paris, 1987.

Cahiers de l'Éducation nationale, nos 30, 32, 33, 36, 39 et 46.

Cahiers pédagogiques, notre dossier: Se former 2... "des outils", no. 251, février 1987.

Cahiers pédagogiques, numéro spécial: Pédagogie différenciée, 1, no 239, décembre 1985.

Cahiers pédagogiques, numéro spécial: Pédagogie différenciée, 2, numéro double 244-245, mai-juin 1985.

Cahiers pédagogiques, numéro spécial: Pédagogie différenciée, 3, no. 246, septembre 1986.

C.E.P.E.C., Les dossiers du C.E.P.E.C. (Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le Conseil), no 14, Un carnet de liaison pour l'évaluation formative, Lyon, mars 1984.

CHALVIN, Marie-Joseph, Comment réussir avec ses élèves, Paris, Les Editions ESF, 2e édition revue et mise à jour 1986.

CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre, Le Pari sur l'intelligence, entretiens avec Harvé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flaminarion, octobre 1985.

C.I.E.P., Les amis de Sèvres, La pédagogie différenciée, I, mars 1985; La pédagogie différenciée, II, Juin 1985; La pédagogie différenciée, III, septembre 1986.

COLIN-MICHAUD, M., Françoise Cros, Groupements différenciés d'élèves, no. 4, Le tutorat: une relation d'aide pédagogique et éducative, INRP, Paris 1984.

C.R.D.P. (Lyon), Différencier la pédagogie, français, mathématiques, 1986.

C.R.D.P. (Lyon), Différencier la pédagogie, Pourquoi? Comment?, 1985.

CROS, Françoise, Groupements différenciés d'élèves, no. 3, L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie, INRP, Paris, 1983.

FLAK, Micheline, Jacques de Coulon, Des enfants qui réussissent, Le yoga à l'école, Paris, Épi, 1985.

GAUTHIER, Nicole, Catherine GUIGON, Maurice A. GUILLOT, Les instits, Enquête sur l'école primaire, Paris, Seuil, 1986.

HAMON, Hervé, Patrick ROTMAN, Tant qu'il y aura des profs, Paris, Seuil, 1984.

INRP, Les points d'appui de l'enseignant: pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée, Paris, Novembre 1984.

INRP, Les professions de l'éducation: recherches et pratiques en formation. Recherche et formation, no. 1, Paris, 1987.

INRP, Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, tome 1, Paris, juin 1980.

INRP, Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, tome II, Paris, juin 1980.

INRP, Temps mobile, Rencontres pédagogiques, 1985, no. 1, Recherches/Pratiques, Secondaire: 1er et 2e cycles.

LEGRAND, Louis, L'École unique: à quelles conditions?, Paris, Ed. du Scarabée, 1981.

LEGRAND, Louis, La Pédagogie différenciée, Paris, Ed. du Scarabée, 1986.

LEGRAND, Louis, Pour un collège démocratique, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La documentation française, 1983.

LEGRAND, Louis, "Les conditions institutionnelles d'un système unifié", dans L'Orientation scolaire et professionnelle, 15, no. 1, 1986.

LUC, CH et autres, Groupements différenciés d'élèves, no. 2, Pédagogie différenciée, évaluation formative, INRP, Paris, 1983

MEIRIEU, Philippe, Apprendre en groupe? Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire, tome I et tome II, thèse de doctorat d'État, Université Lyon II, 1983.

MEIRIEU, Philippe, L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Paris, Éditions ESF, 2e édition, 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, La réforme du système éducatif français, Centre national de documentation pédagogiques, 1977.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, L'école maternelle, son rôle, ses missions, CNDP, 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, École élémentaire, Programmes et instructions, CNDP, 1985.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Collèges, programmes et instructions, CNDP, 1985.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, rapport présenté au Ministre par M. Luc Soubré, Service d'information, Paris, 1982.

PERETTI, André de, La formation des personnels de l'Éducation Nationale, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris La documentation française, 1982.

PERETTI, André de, Pour une école plurielle, Paris, Librairie Larousse, 1987.

PERETTI, André de, "Une mutation méthodologique: La pédagogie différenciée", dans École et socialisme, no 41, mars 1987, p. 6-11.

Pouvoirs, revue française d'études institutionnelles et politiques, no 30 L'école, 1984.

PROST, Antoine, Éloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985.

PROST, Antoine Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1983.

Déja parus dans cette collection

1. **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation**

Marie Lamarre

2. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis**

Arthur Marsolais

3. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de systèmes et pédagogie différenciée**

Jacques de Lorimier

4. **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation**

Arthur Marsolais

5. **La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1985**

Gilles Boudreault

En préparation

- Propositions et politiques sur l'école.
  Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

Jacques de Lorimier

- Propositions et politiques sur le collège et l'université.
  Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

Jacques de Lorimier

Hors-série

- **Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec**

Arthur Marsolais
Jean-Louis Paré
Paul Valois